

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação  
Mestrado em Ensino do Português

## Ensino da pontuação no 3º ano: uma experiência pedagógica

Sara Alexandra Acabado dos Santos Pereira Aires

Coimbra  
2012



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino do Português

## **Ensino da pontuação no 3º ano: uma experiência pedagógica**

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Lola Geraldes Xavier

Mestranda: Sara Alexandra Acabado dos Santos Pereira Aires

Coimbra

2012



## **Agradecimentos**

Nesta página do meu trabalho, espero encontrar a melhor forma de comunicar um amável sentimento de gratidão, a quem de alguma forma me acompanhou neste percurso de formação profissional e pessoal.

À minha orientadora, Dr.<sup>a</sup> Lola Xavier, por todo o tempo despendido, pelos conhecimentos transmitidos e apoio fundamental ao longo de todo o processo de elaboração do presente trabalho.

Ao meu marido pela paciência e dedicação com que me apoiou nos momentos mais difíceis de exaustão e por ser uma fonte de inesgotável otimismo, apoio e confiança. Ao meu filho pela tolerância, pelo carinho e especialmente pelo tempo que não lhe concedi.

Expresso também o meu sincero agradecimento aos amigos Carlos e Andreia pelo contributo que permitiu tornar este projeto realidade.

A todos: um muito obrigado!



## **Resumo**

Esta investigação pretendeu averiguar os efeitos que a implementação de um laboratório gramatical, em torno do ensino dos sinais de pontuação, produziu nas aprendizagens linguísticas dos alunos.

No desenvolvimento desta metodologia seguimos o referencial teórico do método da Abordagem Ativa da Descoberta e aplicámo-lo, no decorrer do ano letivo 2011/2012, a uma turma do terceiro ano de escolaridade.

Os resultados obtidos demonstraram que as crianças, ao construírem os seus conhecimentos de forma contextualizada, desafiante e motivadora, apresentam progressos muito significativos.

**Palavras-chave:** gramática, pontuação, abordagem ativa de descoberta, laboratórios gramaticais.





## **Índice geral**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
 <b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>5</b>
1.1. Em torno da pontuação .....	7
1.2. Análise de manuais escolares na abordagem do ensino da pontuação .....	10
1.3. Os Laboratórios Gramaticais .....	19
 <b>CAPÍTULO II – A EXPERIÊNCIA LABORATORIAL .....</b>	<b>25</b>
2.1. Caracterização do grupo do 3º ano .....	27
2.2. Problemas de pontuação .....	28
2.2.1. Pré-teste 1 .....	28
2.2.2. Pré-teste 2 .....	32
2.3. Aplicação de um laboratório gramatical em torno da pontuação .....	44
 <b>Conclusão.....</b>	<b>57</b>
 <b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>61</b>
 <b>Anexos .....</b>	<b>67</b>
Anexo I - Identificação dos manuais escolares analisados .....	69
Anexo II – Pré-teste 1 .....	71
Anexo III – Pré-teste 2 .....	73
Anexo IV – Planificação da atividade laboratorial .....	75
Anexo V – Laboratório gramatical – aula nº1 .....	77
Anexo VI – Laboratório gramatical – aula nº2.....	79
Anexo VII – Laboratório gramatical – aula nº3 .....	81
Anexo VIII – Laboratório gramatical – aula nº4.....	89
Anexo IX – Laboratório gramatical – Pós-teste .....	91

## **Índice de quadros**

Quadro 1 - Uso dos sinais de pontuação no pré-teste 1 .....	31
Quadro 2 - Pré-teste 2 ( parte I) - exercício 1 .....	34
Quadro 3 - Pré-teste 2 (parte I ) - exercício 2.....	35
Quadro 4 - Pré-teste 2 (parte I) - exercício 3.....	37
Quadro 5 - Pré-teste 2 (parte II) - exercício 1 .....	38
Quadro 6 - Pré-teste 2 (parte II) - exercício 2 .....	40
Quadro 7 - Pré-teste 2 (parte II) - exercício 3 .....	41
Quadro 8 - Resultados finais do pré-teste 2.....	413
Quadro 9 - Emprego dos sinais de pontuação no pós-teste.....	55

## **Abreviaturas**

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico



## INTRODUÇÃO

Ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência. (Costa *et al.*, 2011:8)

A constatação da existência de um conhecimento intuitivo da estrutura gramatical é um aspeto que tem gerado divergências em torno do ensino da gramática, ao longo dos tempos.

Numa breve reflexão sobre estas divergências, importa mencionar que o carácter transversal que a gramática assumiu, no decurso da implementação dos Programas de 1991, concorreu para uma desvalorização pedagógica do então apelidado “Funcionamento da Língua”. A sua dimensão meramente instrumental e transversal, segundo João Costa (2011), resultou numa ausência de trabalho autónomo.

Efetivamente, no referido contexto educativo, os seus objetivos remetiam para um ténue compartimento, a ser lecionado somente após o terceiro ano de escolaridade, sem relevância para o desenvolvimento quer das capacidades orais quer das escritas. O nível intuitivo, vinculado às experiências vivenciadas pelos alunos, por si só, já era considerado um fator impulsionador da capacidade de agir linguisticamente e, como tal, subestimou-se o papel do ensino da gramática.

Numa posição contrastiva, apesar de assumido como um programa de continuidade, o *Programa de Português do Ensino Básico*, publicado em 2009 veio alterar o estatuto da gramática. Revalorizou a área ao assumi-la, claramente, como uma competência nuclear e substituiu a sua denominação para “Conhecimento Explícito da Língua”.

Esta alteração veio consubstanciar o pressuposto de que o conhecimento gramatical é não consciente e, portanto, necessita de ser mobilizado para se tornar explícito. Ou seja, se há uma base sobre a qual podemos construir as sistematizações temos de refletir sobre elas, analisá-las para, conseqüentemente, entendê-las.

Inês Duarte (2008:18) sustenta amplamente este assunto ao reforçar que, “ensinar gramática no 1º ciclo visa desenvolver a consciência linguística das crianças, a qual, ao longo do seu percurso escolar, evoluirá para o estágio de conhecimento explícito”. Segundo a autora, este estágio de conhecimento abarca “o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo (...) bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema.” (Duarte, 2008:17)

Uma renovada imagem do processo de ensino e aprendizagem da gramática é efetivamente corporizada nas orientações constantes no *Programa de Português do Ensino Básico*, de 2009. Estas ultrapassam largamente a visão da aquisição e aplicação de conhecimentos e enfatizam um conjunto de atitudes, aptidões e competências onde os contextos de aprendizagem e o papel do professor pressupõem uma demarcação do modelo de ensino tradicional. Assim, preconiza-se que o ensino da gramática deva ser intervencionado no sentido de contribuir para a capacidade de produzir, de criar e não apenas de repetir.

De acordo com este enquadramento, é perspectivada uma metodologia de ensino que, centrado nas palavras de Duarte (2008:17), “tipifique a estrutura da investigação científica: observação de dados, formulação de generalizações claras, teste dessas generalizações com novos dados”.

É, portanto, necessário programar intervenções cujas metodologias retirem exclusividade às imposições de comportamentos linguísticos, ao ensino de regras isoladas e que, efetivamente, fomentem a capacidade discursiva dos nossos alunos com conseqüentes melhorias na fluência da produção escrita.

Xavier (2011:33), nas suas notas sobre o conhecimento explícito da língua nos atuais programas de português no Ensino Básico, refere que:

“A partir do momento em que se tem a noção de que os alunos, quando entram no 1º CEB, já sabem gramática, já têm um conhecimento implícito da língua, o ensino da gramática não pode ser feito como se de algo novo se tratasse.”

Apesar de estar em curso um processo de revisão da Estrutura Curricular que pressupõe a formulação de documentos referenciais de aprendizagem para a língua portuguesa, através das Metas curriculares, estas, assumem-se como um instrumento de gestão do currículo que define o perfil de saída dos alunos no final de cada ciclo de escolaridade. Logo, no caso concreto do ensino da gramática, continuam a ser os novos programas a ditarem metodologias de ensino.

É neste contexto de renovadas metodologias de ensino que focalizamos o nosso estudo e pretendemos testar as reais aprendizagens potenciadas pela articulação das competências investigatórias com a leção de conteúdos gramaticais. O nosso alvo recai no caso concreto do ensino da pontuação, pois entendemos ser de considerável relevância perceber o problema subjacente ao ensino deste conteúdo, dado que é frequente verificar-se que os alunos identificam perfeitamente os sinais de pontuação, mas na realização das tarefas de produção textual revelam dificuldades na sua aplicação. Neste plano de ocorrência parece não existir uma transferência de conhecimentos. É sobre esta desarticulação e na tentativa de descobrir onde reside a falha no ensino da pontuação, que formulamos as seguintes questões:

- Porque é que as crianças, nesta faixa etária, apresentam tantas dificuldades no emprego dos sinais de pontuação na produção textual?

- Quais são os principais problemas de pontuação das crianças?

- Que opções metodológicas têm alicerçado o ensino da pontuação?

Procurando responder a estas questões formulámos o nosso problema:

- Quais são os efeitos que a implementação de um laboratório gramatical, em torno do uso da pontuação, produz nas aprendizagens dos alunos?

Considerando o problema formulado, colocámos em prática a metodologia da abordagem pela descoberta, aplicada a um grupo de 10 alunos, do 3º ano de escolaridade.

Neste sentido, organizámos esta dissertação em dois capítulos. Nas páginas subsequentes à introdução, é apresentado o primeiro capítulo no qual se tecem algumas considerações sobre a importância da pontuação e as implicações da prosódia na produção textual.

Damos continuidade ao primeiro capítulo com uma análise centrada no confronto de metodologias de aprendizagem preconizadas nos manuais escolares, respeitantes aos programas de 1991, com os futuros manuais desenvolvidos debaixo da alçada do *Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico*. Confronto este que achámos oportuno e que serve a dupla finalidade de averiguar a influência de alguns aspetos preconizados nos novos programas e de aferir se é notório o investimento no ensino da pontuação que, na nossa opinião, tem sido desvalorizado. Seguidamente, e de acordo com a natureza do estudo, são perfilhadas as conceções da metodologia laboratorial.

O segundo capítulo, iminentemente prático, está diretamente relacionado com a implementação das experiências pedagógicas realizadas, em torno de um laboratório gramatical que visa o ensino da pontuação.

Destinada ao 3º ano de escolaridade, a sequência didática aplicada abrangeu uma primeira etapa direcionada para o diagnóstico das dificuldades (pré-teste), uma segunda respeitante à intervenção pedagógica e a terceira e última etapa que diz respeito à aplicação de um pós-teste.

Este capítulo é iniciado com um enquadramento da turma, no decorrer do qual se identificam os problemas de pontuação diagnosticados. Posteriormente, é focada a preparação, a implementação da atividade e apresentam-se os respetivos resultados que ilustram o desenvolvimento deste processo.

Por último, são explanadas e analisadas as respetivas conclusões.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**





## RESUMO | RESUMO

### 1.1. Em torno da pontuação

Numa abordagem histórica, em torno da pontuação, sabemos que a sua função primitiva relacionava-a com a prosódia da fala.

As reflexões sobre as funções da pontuação realizadas por Telma Leal & Gilda Guimarães (2002) referem que, na idade média, paralelamente ao aspeto prosódico, as necessidades de clareza e lógica orientaram-na para uma função semântica.

Já com o “com o estabelecimento da imprensa (...) a orientação gramatical para o uso da pontuação foi-se generalizando e ganhando espaço.” (2002:130). De facto, a função da pontuação tem sofrido diferentes rumos, contudo, ainda perduram discordâncias à sua volta.

Relativamente à influência da prosódia da fala sobre a escrita, tanto resultam linhas de pensamento que consideram a sua desvinculação à escrita, uma vez que nem sempre é coincidente com as prescrições gramaticais, como outras que enfocam na necessidade da sua combinação.

Sobre este assunto, Nina Catach (1980:17) aponta três funções básicas dos signos de pontuação: organização sintática, correspondência com o oral e suplemento semântico.

Da primeira função mencionada decorre a responsabilidade pela união e separação das diferentes partes do discurso, a todos os níveis, ou seja, remete para os aspetos relativos à coesão textual. A segunda aponta para uma função indicadora das pausas, do ritmo, da melodia e da entonação.

Nesta linha de pensamento, Telma Leal & Gilda Guimarães referem que “a tarefa do escrevente seria a de usar os marcadores para recuperar os aspetos rítmicos característicos da oralidade.” (2002:131) Logo, esta função resultaria numa transposição do ritmo da oralidade para a escrita. Já enquanto suplemento

semântico, a pontuação permite provocar efeitos de sentido e, como tal, origina flutuações no pontuar.

Perante esta diversidade funcional da pontuação e nas palavras de Telma Leal & Gilda Guimarães: “a tarefa de pontuar exige capacidade de resolver os conflitos entre a entonação provável ou possível da leitura e as determinações gramaticais do texto.” (2002:133)

Mais recentemente, Nina Chacon (1997) estipula algumas diferenciações ao abarcar a pontuação em quatro dimensões: a dimensão fónica, sintática, textual e enunciativa. Sumariamente, o autor, na primeira dimensão situa os aspetos relacionados com contornos entoacionais. O conjunto dos sinais gráficos recai na dimensão sintática, a dimensão textual relaciona-se com aspetos organizacionais, objetivando a discriminação dos diversos elementos sintáticos da frase e, finalmente, para a dimensão enunciativa, os sinais decorrem do processo de escrita e da atividade do escritor.

O mesmo autor, ao fazer um trabalho de reflexão entre a associação da categoria linguística do ritmo à modalidade escrita, refere que muitas das relações estabelecidas assentam sobre conceções tradicionais do ritmo. Na continuação deste estudo, são nomeados vários autores que, relativamente à demarcação das unidades linguísticas do texto, tanto a caracterizam como sendo de natureza prosódica, gramatical ou semântica.

Destes aspetos advêm muitas consequências, tanto de índole prática como teórica, em torno do ensino da pontuação. É comum assistirmos a produções escritas que refletem erros de pontuação resultantes de uma sobreposição inadequada da prosódia da fala. A este propósito, Iúta Rocha (1998) refere que esta situação pode provocar um efeito desastroso e incongruente com as prescrições gramaticais.

Note-se que o retrato desta influência é possível ser verificado em diversos manuais escolares, aquando do ensino da pontuação. A título de exemplo, Cláudia Pereira *et al.* (2005:60), no seu manual escolar destinado ao terceiro ano, menciona que “Na linguagem falada usamos pausas, entoações diferentes, gestos, repetições...são as marcas dessa linguagem. Essas marcas, na escrita,

representam-se com a ajuda dos sinais de pontuação.” Na continuidade do descrito acrescenta-se a definição que utilizam para indicar as características da vírgula: “Faço uma pausa e dou-te tempo para respirar.”

Centrando-nos no ensino do conteúdo, é evidente que cabe ao professor a seleção das intervenções pedagógicas, contudo, é sabido que o manual escolar é um forte alicerce das mesmas. Neste sentido, importa reconhecer as suas fragilidades e contornar as situações para que não se orientem as crianças para um estilo oral de pontuar.

A reflexão seguinte leva-nos para uma análise comparativa entre os Programas Curriculares, de 1991, e o PPEB (2009), relativamente à configuração do conteúdo gramatical em causa.

No Programa de 1991 são inexistentes conteúdos relativos ao Funcionamento da Língua nos dois primeiros anos de escolaridade. Deste modo, o ensino da pontuação aparece, somente, no terceiro ano de escolaridade.

Perante estas orientações curriculares podemos afirmar que, na prática, esta situação ocorre mais cedo, uma vez que a pontuação está presente nos primeiros ensaios da escrita. Sem dúvida que a situação expressa a necessidade de um investimento mais precoce deste conteúdo que, efetivamente, veio reconhecida no PPEB. Aqui, a aplicação de regras dos sinais de pontuação é um descritor de desempenho assinalado para os dois primeiros anos de escolaridade.

Relativamente ao uso da vírgula está previsto o seu ensino, somente, enquanto função de enumeração. Para os dois anos seguintes é apontado um novo descritor de desempenho que prevê que os alunos saibam explicitar regras de pontuação e é acrescentado ao conhecimento do uso da vírgula, a sua não utilização entre o sujeito e o predicado.

Subjacente ao exposto é fundamental que se trilhem caminhos em torno de operacionalizações profícuas e que, acima de tudo, através de uma atitude mais reflexiva sobre o processo de aprendizagem da pontuação se valorize o seu ensino.

Foi no sentido de dar continuidade a esta linha de pensamento que desenvolvemos o nosso estudo.

## **1.2. Análise de manuais escolares na abordagem do ensino da pontuação**

Considerando que os manuais escolares se constituem como um instrumento gizante da ação educativa e que se lhes impõem a configuração de práticas pedagógicas em consonância com as orientações curriculares determinadas nos documentos oficiais, é pertinente procedermos a uma análise dos mesmos, no que ao ensino da pontuação diz respeito.

Neste contexto, considerou-se relevante o confronto de alguns manuais que vigoraram até final do ano letivo 2011/2012, com os que irão ser adotados, supostamente, numa perspetiva de rejuvenescimento, uma vez que deverão acompanhar as recentes conceções do ensino da gramática, preconizadas no PPEB. Conceções estas que sublinham uma metodologia de ensino que se deve demitir, sempre que possível, da forma exclusivamente normativa e tipificar a estrutura da investigação científica.

Para este confronto seleccionámos, de forma aleatória, um total de oito manuais (ver anexo 1), aos quais, para efeitos de simplificação textual, se atribuiu uma letra, em função do grupo a que pertencem e, dentro deste, a ordenação em função da ordem alfabética dos respetivos títulos. A letra identificará o manual sempre que for feita a sua referência no decorrer do trabalho.

Deste modo, os manuais A, B, C e D são os que deixarão de vigorar e os manuais E, F, G e H são os concordantes com os novos programas, como tal, editados em 2012. Dentro dos referidos grupos de análise, todos os manuais são provenientes de diferentes editoras e autores sendo que, nos mais recentes, não há qualquer repetição de anteriores autores. Resta referir que são manuais destinados ao 3º ano de escolaridade, uma vez que será este o próximo de ano de aplicação do PPEB.

O ponto de partida, após a confirmação de que a pontuação é objeto de ensino em todos nos manuais em causa<sup>1</sup>, visou uma análise à forma de abordagem do conteúdo.

---

<sup>1</sup> A pontuação é abordada apenas no caderno de trabalho do manual A na pp. 77. No manual B surge na pp. 60 e 61 e na pp. 47 do livro de fichas. Veja-se a propósito, a pp. 25 do manual C e a pp.43 do manual D.

Assim, em todos os manuais, foi comum verificar-se a exposição do conteúdo, nas rubricas criadas para o ensino da gramática, com a apresentação dos diferentes sinais de pontuação e uma ligeira explicação da respetiva função. No manual C, esta explicação limita-se à identificação dos sinais que indicam pausas e dos que se associam à entoação das frases. Apenas o manual D acrescenta a apresentação de uma frase exemplificativa da aplicação dos diferentes sinais de pontuação.

Quanto aos processos de operacionalização para a sua apropriação pedagógica, independentemente do manual em causa, os escassos exercícios são cingidos ao reconhecimento da nomenclatura dos sinais de pontuação em função das características do seu uso. Somente o manual B contempla a sua aplicação em pequenas frases.

No manual A, apesar de apresentar de uma poesia, intitulada “A canção da pontuação”<sup>2</sup>, de António Monteiro, composta por várias quadras que explicitam os diferentes sinais de pontuação e a respetiva função, constata-se que não lhe é dado qualquer elo com o propósito de complementaridade. O exercício apresentado pelo caderno de trabalho deste manual não surge na continuidade da poesia supracitada.

Da análise aos manuais que vigoraram até ao ano letivo de 2011/2012 é possível afirmar que a posição dos autores, perante a exploração do conteúdo relativo ao ensino da pontuação, se sustentou numa metodologia que tipifica uma abordagem exclusivamente normativa, descontextualizada e, na essência, restringida ao reconhecimento das características dos sinais de pontuação.

Face ao exposto, é nossa opinião que esta tipologia de ensino é demasiado limitada e não contribui para que os alunos façam uso dos sinais de pontuação no decurso da sua produção textual.

No seguimento do que ficou descrito anteriormente, projeta-se agora um conjunto de expectativas pedagógicas num futuro quadro de ensino sob a influência do PPEB.

---

<sup>2</sup> Veja-se a poesia na pp. 20 do manual A.

Assim, transpondo a análise para os novos manuais e uma vez localizadas as propostas de ensino da pontuação, explicitamente destinadas à exploração do assunto, pretendeu-se verificar se as mesmas advogam uma metodologia contextualizada, viabilizam uma didática de reflexão, a sistematização e um aprofundamento gramatical.

Primeiramente, em cada manual escolar, procedeu-se à identificação das atividades temáticas/módulos que exploram, explicitamente, o assunto em questão. Iniciando a análise ao manual E, verificou-se que, em termos de calendarização, o ensino do conteúdo ocorre no início do primeiro período, numa rubrica intitulada “Laboratório Gramatical”<sup>3</sup>. Contudo, de imediato, é possível afirmar que as propostas apresentadas para a exploração do conteúdo em nada se enquadram na metodologia em questão. O problema agrava-se quando verificamos que todo o ensino da gramática, expresso no manual, intitulado como laboratório gramatical é, na quase totalidade dos casos, uma exploração que remete para um ensino claramente normativo.

Por conseguinte, não deixam de ser desconcertantes as notas introdutórias dos autores, destinadas aos professores, que passamos a citar:

Este manual pretende ser um auxiliar eficaz e dinamizador de atividades letivas dos professores para promover novas práticas e complementar aquelas que o professor já vem realizando. (...) Na rubrica Laboratórios Gramaticais, o aluno, numa atitude experimental e pré-científica, é incentivado a observar dados, a detetar regularidades, a formular generalizações e, por fim, a testar tais generalizações com novos dados, isto é, a praticar, atividades complementadas com outras de carácter vincadamente lúdico, inseridas na rubrica Alfapalavras. (Lima *et al.*, 2012:2)

Mediante o exposto, é-nos permitido inferir que às ideias patrocinadas pelos próprios autores impõem-se-lhes uma grande incoerência, na medida em que o

---

<sup>3</sup> Confrontar pp. 36 e 37 do manual E.

tratamento didático no ensino dos diversos conteúdos gramaticais afasta-se em substância do preconizado. Este procedimento refloresce ao longo de todo o manual.

Sem dúvida, uma questão merecedora de destaque e apreciação, uma vez que induz em erro alunos e professores que, por ausência de formação atualizada, desconheçam a realidade do assunto.

Posteriormente, efetuou-se a análise das propostas pedagógicas em torno do ensino dos sinais de pontuação. Deste modo, verificou-se que, num curto texto introdutório à exposição do conteúdo, os autores expressam uma relação de simetria entre a prosódia da fala e a pontuação da escrita. Situação nem sempre verídica, mas que, no entanto, permanece circunscrita a concepções tradicionalistas. De seguida, o conteúdo é abordado com uma proposta de leitura das apresentações que os sinais de pontuação fazem deles mesmo. Na sua continuação, é solicitado que o aluno complete um pequeno texto com os sinais de pontuação corretos. O conjunto de atividades é finalizado na rubrica “Alfapalavras”, através da audição de uma lengalenga e da respetiva cópia, no decorrer da qual o aluno coloca a pontuação adequada<sup>4</sup>.

É no livro de fichas de gramática, que acompanha o manual, que surgem duas propostas didáticas<sup>5</sup> que, na nossa opinião, consideramos estarem bem elaboradas, apesar de descontextualizadas. O aluno, mediante frases iguais, mas com sinais de pontuação diferentes, observa as imagens e procede à correspondência entre as mesmas através da sua legenda. Esta exploração conduz à compreensão da importância das marcas de pontuação, dado que expressam a perceção das alterações de sentido que os sinais provocam nas frases.

Relativamente ao manual F, objeto da análise seguinte, começámos por verificar que o conteúdo surge na sequência do primeiro texto do manual<sup>6</sup> com uma proposta de exercício destinada à colocação de alguns sinais de pontuação, em três frases relacionadas com o texto.

---

<sup>4</sup> Saliente-se que os autores apelam para a realização de uma atividade proposta no *e-manual*, da qual desconhecemos o seu conteúdo em virtude de só ser disponibilizado mediante a adoção da respetiva coleção.

<sup>5</sup> Veja-se pp. 4 do livro de fichas de gramática (manual E).

<sup>6</sup> Veja-se pp. 10 (manual F).

As autoras retomam parte deste assunto, somente no final do manual, através do desenvolvimento de uma atividade relativa à aplicação da vírgula<sup>7</sup>. Esta atividade solicita que o aluno reescreva três frases, que se encontram mal pontuadas, de forma correta.

Apesar do exercício proporcionar um momento de análise e reflexão, com vista à descoberta da respetiva norma, o facto de estar cingido à exploração de somente três frases mal pontuadas, achamos que a intuição é o único fator que norteia o aluno para a consecução das mesmas. Contudo, tem à sua disposição um quadro que sistematiza as regras em questão.

Importa destacar que a atividade em causa é antecedida de outra que mobiliza a identificação do sujeito e do predicado na frase, a qual constitui um pré-requisito indispensável para a compreensão do assunto mencionado. Resta fazer alusão ao caderno de fichas do manual que complementa o assunto com uma sugestão de reescrita de frases que visam a eliminação das vírgulas incorretas ou a sua correta colocação<sup>8</sup>.

No seguimento do exposto, consideramos que o manual em causa desvaloriza uma apropriação explícita do conteúdo gramatical analisado, não só, pela sua metodologia de abordagem mas, também, pela quase ausência de exercícios de treino.

A análise seguinte visou o manual G, que situa o ensino da pontuação no módulo que finaliza o primeiro período, à semelhança dos restantes, numa rubrica criada para o efeito<sup>9</sup>.

A proposta do ensino do conteúdo é iniciada com a apresentação de duas frases iguais, mas com diferentes aplicações de sinais de pontuação que originam uma alteração de significado. Estas frases decorrem do texto anteriormente explorado e os autores propõem que o aluno descubra qual é a concordante com o sentido do texto. É acrescida uma nota que reforça a importância do uso dos sinais de pontuação na atribuição do sentido e objetividade das frases.

---

<sup>7</sup> O exercício encontra-se na pp. 133 e apela à utilização de um CD-ROM, com uma atividade denominada “Proibida a entrada a vírgulas”, o qual não dispomos para análise.

<sup>8</sup> O exercício encontra-se na pp. 76 do caderno de ficha (manual F).

<sup>9</sup> A rubrica destina as pp. 57 e 57 para o ensino da pontuação e apela ao jogo “Pontuar com o Pacman”, existente no CD-ROM, o qual não dispomos para análise.



De seguida, os autores procedem à apresentação dos sinais de pontuação com a respetiva descrição da utilidade dos mesmos. O segundo exercício vem no seguimento da apresentação de uma imagem, igualmente alusiva ao texto explorado, que apela à produção de três frases, com a instrução de terminarem num ponto final, num ponto de interrogação e num ponto de exclamação. O trabalho, em torno do ensino da pontuação, é finalizado com o preenchimento de uma tabela que objetiva o reconhecimento dos sinais aplicados em quatro frases e a consequente discriminação da sua intenção comunicativa. Sendo que, para esta última situação, são fornecidas os termos/expressões para que o aluno complete a coluna.

Numa nota final, os autores reforçam a importância da utilização correta da pontuação, nomeadamente, na facilitação da comunicação da mensagem a transmitir. Nas fichas de trabalho do manual os exercícios cingem-se à identificação dos sinais de pontuação que se encontram no final de três frases<sup>10</sup> e à escrita do nome de cinco sinais de pontuação, que o aluno retira de um texto<sup>11</sup>.

Relativamente à metodologia relacionada com o ensino da pontuação, veiculadas pelos autores, de facto, deparámo-nos com exemplos de exercícios que transmitem a perceção dos efeitos que a pontuação produz nas frases, o que consideramos bastante benéfico. No entanto, tornar-se-iam mais relevantes se não se remetessem para um patamar exclusivo de exemplificação e fossem alvo de aprofundamento. Seria interessante e profícuo que, partindo dos exemplos citados, fossem apresentadas propostas de exercícios que conduzissem o aluno à própria manipulação dos sinais para produção de diferentes sentidos de frases.

Iniciando a análise ao manual H, destaca-se o enfoque dado à pontuação e a incidência no ensino individualizado dos sinais de pontuação<sup>12</sup>, o que, independentemente da sua análise metodológica, o distingue dos restantes. Outra evidência deste manual decorre da contextualização do ensino dos sinais de pontuação. Prevaecem excertos de bandas desenhadas (para a compreensão do uso

---

<sup>10</sup> Veja-se pp. 26.

<sup>11</sup> Veja-se pp. 28.

<sup>12</sup> As pp. 133 e 134 destinam-se ao ensino do uso da vírgula; as pp. 135 e 136 referem-se aos pontos de interrogação e exclamação; destinadas ao ponto final e às reticências encontramos as pp. 138 e 139 e os dois pontos e o travessão são abordados na pp. 140. Nas pp. 72, 137 e 242 encontram-se, ainda, outros exercícios de aplicação destinados ao uso da pontuação.

dos pontos de interrogação, de exclamação e das reticências), são utilizadas poesias e, ainda, imagens/ilustrações que elucidam o respetivo assunto em questão. Das diferentes propostas apresentadas destacamos o ensino do uso da vírgula, como aquela que mais se aproxima dos passos de implementação de um laboratório gramatical, não obstante o facto de remeter apenas para a função de enumeração.

A falha reside no seguimento do processo de descoberta, ao ser apresentado o resumo que sistematiza a referida aprendizagem. É nossa opinião que seria preferível apresentar esta situação como uma atividade a desenvolver. Deste modo, era fomentado um contributo para o desenvolvimento da competência relativa à explicitação de regras e procedimentos, que não ocorre em nenhuma das situações do manual dado que as normas são sempre elencadas pelos autores.

As restantes atividades indiciam alguma permeabilidade ao ensino pela descoberta, mas não preenchem a totalidade dos seus requisitos ao saltarem etapas intermédias. Contudo, consideramos que a variedade dos exercícios prescritos para todos os sinais de pontuação, que vão muito além das atividades de pontuar frases corretamente, viabilizam a mobilização do conhecimento adquirido. A título exemplificativo, destacamos um exercício em que o aluno tem de transformar um excerto de uma banda desenhada numa história<sup>13</sup>. Para a realização deste exercício, os autores referem a obrigatoriedade do uso de dois pontos e do travessão e, ainda, a utilização das palavras “perguntou” e “respondeu” no final das falas de quem as relata.

Curiosamente, com esta atividade e comparativamente com os manuais analisados, o manual H, é o único que reinveste o conteúdo, de forma explícita, no sentido da sua recuperação e mobilização em situações de uso, através da produção textual.

Nos restantes manuais a única correlação apontada visa somente o ensino da tipologia frásica. Excetuando o manual H, existem dois denominadores comuns nos manuais analisados. Por um lado, a constatação da pontualidade da abordagem do conteúdo e, por outro, a pouca pertinência dos exercícios no desenvolvimento da proficiência no uso da pontuação. Relativamente ao primeiro denominador, importa

---

<sup>13</sup> Este exercício localiza-se na pp. 140.

reforçar que a especificidade do ensino da pontuação não se compadece com o investimento pontual verificado na maioria dos manuais escolares. O mesmo terá de se basear nos princípios da sistematicidade e da consistência. A aplicação da pontuação é um processo de construção permanente.

No que aos aspetos metodológicos diz respeito, excetuando o manual H, verificou-se que o ensino da pontuação, à semelhança do descrito no grupo dos primeiros manuais analisados, continua a tipificar uma formatação normativa, cingida à exposição do conteúdo e à apresentação descontextualizada dos escassos exercícios de aplicação.

Neste sentido, encontramos-nos em condições de concluir que a maioria das propostas metodológicas continua a pecar por dar pouca relevância ao processo de construção e aplicação do conhecimento em causa. Talvez seja este um dos motivos subjacente à constatação das dificuldades de muitos alunos, em final de ciclo, no emprego dos sinais de pontuação nos seus textos, uma vez que é sabido que os manuais, por motivos variados, exercem uma acentuada e dominante influência no processo educativo.

Assim, no desenvolvimento e aperfeiçoamento do uso dos sinais de pontuação, compete ao professor a ponderação e aplicação de estratégias para, consequentemente, obter resultados mais profícuos na produção textual.

Neste campo, sublinhamos com afinco as palavras de João Costa *et al.*, (2011: 16) ao referir que “a ortografia e a pontuação são aspetos básicos para a construção de um texto.”

A título de curiosidade, tentámos perceber se esta situação seria extensível ao ensino de outros conteúdos e verificámos que somente o manual F, por apresentar alguns ensaios pautados por uma abordagem pela descoberta, em diferentes conteúdos gramaticais, é que aparenta alguma proximidade com as novas exigências e princípios do processo educativo.

A maioria das propostas de exploração em torno dos diversos conteúdos gramaticais permanece imunizada relativamente à renovação metodológica do ensino da gramática. Pelo que, as mesmas, não acrescentam nada de significativo relativamente aos manuais anteriormente em vigor. A generalidade dos exercícios

gramaticais continua a não refletir a apropriação dos pressupostos inerentes às conceções sobre o estudo da gramática nos novos programas.

Pelo descrito, concluímos que, apesar de se denotarem alguns aspetos evolutivos relativamente aos manuais que vigoraram até à presente data, os mesmos, não dão ênfase ao desenvolvimento de didáticas apoiadas na realização de trabalhos laboratoriais, tal como preconizam os PPEB.

Neste sentido, afigura-se, pois, incontornável que sejam concebidos e aplicados contextos de aprendizagem, com metodologias interativas e enriquecedoras, não só no ensino da pontuação, mas também a outros conteúdos gramaticais. Até porque, nas palavras de Luiz Travaglia (2000: 40): “o ensino prescritivo que tem sido feito não tem conseguido nem mesmo seu objetivo de levar os alunos a terem uma competência que se considere satisfatória no uso das variedades culta e escrita da língua.”

### 1.3. Os Laboratórios Gramaticais

Da análise anteriormente efetuada ao conjunto de soluções metodológicas sugeridas nos manuais escolares ficou expresso que a generalidade das mesmas não irá acompanhar as mudanças no que concerne às metodologias de ensino da gramática. Estas estão longe de refletir a concordância com os princípios defendidos no PPEB que, nas palavras de João Costa *et al.*, (2011: 26), “sugerem explicitamente que se ponham em prática atividades de aprendizagem pela descoberta e laboratórios gramaticais”.

Em conformidade com o exposto e tendo em linha de conta que, no capítulo seguinte, iremos debater-nos sobre os resultados da aplicação de um laboratório gramatical em torno da pontuação, abrimos espaço para uma intervenção que, sumariamente, explicita os princípios desta metodologia.

Em primeiro lugar, é importante mencionar que o recurso ao trabalho laboratorial para o ensino da gramática capta a ideia da reivindicação de uma inovação de métodos e práticas com a operação das premissas corporizadas na Abordagem Ativa da Descoberta.

Relativamente a estes moldes de ensino, Suzanne Chartrand (1996) menciona que o maior desígnio da Abordagem Ativa da Descoberta passa por uma atitude investigatória das grandes regularidades do funcionamento da língua. De acordo com a autora, esta atitude investigatória encontra-se organizada em seis etapas evolutivas que promovem um forte apelo à capacidade de observação e argumentação, manipulação de enunciados, formulação de hipóteses e experimentação. A última etapa objetiva o subsequente reinvestimento do conhecimento adquirido, na qual se procede a uma avaliação sumativa das aprendizagens.

Estes aspetos são identificáveis na perspetiva metacognitiva de Inês Duarte (1998) ao aludir à reflexão linguística, à consequente sistematização e solidificação como o grande objetivo do ensino da gramática.

Esta adequação pedagógica no ensino da gramática, “ao supor uma coerência entre a reflexão gramatical e a aprendizagem do uso da língua, implica,

inevitavelmente, uma redefinição do enquadramento teórico do que se poderia definir como uma gramática pedagógica.” (Cardoso & Otilia 2010: 150)

No âmbito da didática em causa tem sido particularmente relevante o papel assumido por Inês Duarte (1992, 1997, 1998, 2008), na explicitação e divulgação das oficinas/laboratórios gramaticais. A autora, ao delinear com clareza os princípios fundamentais e os contornos a desenvolver no âmbito dos laboratórios gramaticais, leva a cabo o estabelecimento de quatro fases, desdobradas em diferentes tarefas, cujo resumo apresentamos de seguida. (Duarte 1992, 1998)

A primeira fase prende-se com a apresentação dos dados ligados ao conteúdo selecionado e abarca duas tarefas que visam um bloco de observação e descrição dos dados linguísticos e um segundo bloco que valide as respetivas generalizações feitas pelos alunos.

Da segunda fase, que Inês Duarte (1997: 120) denomina por “Problematização, análise e compreensão de dados”, decorrem 6 tarefas que enfocam na formulação de uma questão, na observação e descrição dos dados linguísticos com o objetivo de serem formuladas e testadas generalizações descritivas. Esta fase é finalizada com a reformulação ou a manutenção da generalização.

Um apontamento feito pela mesma autora, ao descrever esta fase, remete para o “uso da terminologia apropriada, sempre que pertinente” e para o “recurso a instrumentos de análise como gramáticas, dicionários, prontuários, glossários.” (Duarte, 1997: 120)

De acordo com a autora, a realização de exercícios de treino surge na fase seguinte e, como tal, pretende consolidar o trabalho desenvolvido no âmbito das normas estudadas.

A quarta e última fase está diretamente relacionada com a avaliação do trabalho desenvolvido.

Relativamente a esta arquitetura, Purificação Silvano & Sónia Rodrigues apresentam uma proposta de articulação com a Pedagogia dos Textos/Discursos. Ao explanarem sobre este ponto de vista pedagógico, afirmam que:

o estudo das estruturas linguísticas dentro e a partir das coordenadas enunciativas de um texto/discurso (...) possibilita, entre outros aspetos uma reflexão sobre a estrutura e as regras de funcionamento da língua como ferramenta para a construção do sentido do texto em articulação com a situação comunicativa em que se insere. (2010: 278)

Assim, à especificidade da metodologia do laboratório gramatical as autoras associam o forte contributo que a contextualização assume na Pedagogia dos discursos.

Relativamente a estas duas metodologias, as mesmas autoras assumem-nas como “dois dos mais produtivos tipos de abordagem do ensino da gramática”. (285)

A combinação destas duas potencialidades pedagógicas é particularmente importante na primeira e na nona etapa, das dez que as autoras preconizam. Na primeira etapa, na medida em que o confronto com o problema/questão deverá verificar-se a partir da “leitura/audição de textos de um determinado tipo indicativo no programa (...) de natureza oral e/ou escrita.” (283). É, portanto, através do *corpus* textual que são organizados os dados linguísticos (2ª etapa) para o subsequente processo de análise.

Na nona etapa, uma vez que é evocado um reinvestimento do conteúdo gramatical através da produção textual. As autoras referem-no como uma prática no sentido da “consolidação da capacidade de usar de modo consciente e intencional os recursos da língua na atividade discursiva, respeitando a pertinência e a adequação comunicativa.” (283)

São vários os autores que defendem o ensino da gramática associado à metodologia dos laboratórios gramaticais e valorizam o seu ensino contextualizado, para melhorar o desempenho dos alunos.

Por sua vez, Luiz Travaglia (2000:109) reforça a perspetiva textual: “uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação.”

O “trabalho orientado para a deteção de regularidades da língua”, nas palavras de João Costa *et al.* (2010:12), a par com a mobilização do conteúdo

gramatical em situações de uso, após a sua sistematização, fazem parte do elenco das diferenças mais relevantes entre as conceções dos Programas de 1991 e de 2009, relativas ao ensino da gramática.

Conforme pode deduzir-se, o trabalho laboratorial, ao implicar uma metodologia que reforça uma abordagem em torno de explorações ativas, observações de regularidades e, conseqüentemente, atividades reflexivas enfoca noutro aspeto amplamente diferenciador neste processo: o papel assumido pelos alunos e pelo professor.

Do caráter iminentemente prático, associado às premissas investigatórias, advém a primazia dada ao papel do aluno. É o próprio que constrói os seus conhecimentos através da descoberta do funcionamento de um conteúdo gramatical. Ao professor cabe um papel orientador que passa por uma hábil condução de todo o processo, também ela decisiva para o seu êxito.

No entanto, acima de tudo e, no que ao planeamento diz respeito, cabe uma forte ponderação na elaboração e/ou seleção de todo o dispositivo das aprendizagens, para esta conceção de ensino<sup>14</sup>.

A fim de ilustrarmos as últimas considerações sobre os laboratórios gramaticais impõe-se necessário ressaltar uma nota que, nas palavras de João Costa *et al* (2010: 24), consideramos importante:

poder-se-ia pensar que, face aos pressupostos dos Programas, o ensino da gramática terá de ser centrado em actividades pela descoberta, como a Oficina Gramatical. Há, contudo, descritores de desempenho para os quais esta não é, certamente, a intervenção didáctica mais adequada.

Como relata o autor, para a decisão da implementação da metodologia de investigação, focada nas oficinas/laboratórios gramaticais, deverá estar sempre presente a noção de que nem todos os conteúdos gramaticais são passíveis de uma atitude de descoberta. O princípio da existência de conhecimento intuitivo, face ao

---

<sup>14</sup> Veja-se a síntese de João Costa (2010: 36) relativa aos aspetos a considerar na construção de uma atividade laboratorial.



conteúdo em lecionação, tem de estar sempre presente. É, aliás, uma condição indiscutivelmente necessária.

João Costa *et al.*, ao elencar um conjunto de atitudes dos docentes face aos novos programas, referem a importância de “Tomar consciência dos aspetos da língua que não decorrem de uma aquisição espontânea” (2011:11). No seguimento deste princípio acrescentam que “é impossível recorrer a um conhecimento inconsciente que não existe.” (Costa et al., 2011: 11). Logo, se ele não existe, requer um contexto de instrução formal.

A linha de trabalho que seguidamente se assume tem no horizonte os pressupostos teóricos anteriormente descritos e almeja a obtenção de respostas para os objetivos delimitados na introdução.





## **CAPÍTULO II – A EXPERIÊNCIA LABORATORIAL**





## **2.1. Caracterização do grupo do 3º ano**

O Laboratório gramatical sobre o ensino da pontuação foi aplicado aos alunos do 3º ano, da Escola Básica do 1º Ciclo de Anobra, que pertence ao Agrupamento de Escolas de Condeixa. Frequentam esta escola 25 alunos, distribuídos por duas turmas. Uma das turmas é constituída pelos alunos do 1º e 4º anos e a outra abarca os alunos do 2º e do 3º anos. Este último grupo, alvo do nosso estudo, é constituído por dez alunos, sendo cinco do sexo feminino e outros tantos do sexo masculino.

Integra a turma um aluno que se encontra sinalizado na tipologia das NEE, no domínio Mental/ Intelectual e outra aluna que apresenta uma retenção no 2º ano de escolaridade. Os restantes elementos da turma não revelam casos significativos de dificuldades de aprendizagem, pelo contrário, apresentam muita predisposição e motivação para a aquisição de conhecimentos. É uma turma empenhada, trabalhadora e participativa.

Contextualizando o âmbito familiar, importa assinalar que o nível socioeconómico e cultural dos pais, na generalidade, é relativamente baixo. No que se relaciona com as habilitações literárias dos pais, verificámos que a maioria possui o 2º ou o 3º Ciclo. Apenas um tem o quarto ano e uma mãe possui uma licenciatura.

Sem dúvida que é principalmente a escola que oferece, à grande maioria dos alunos, o estímulo necessário a um desenvolvimento linguístico mais favorável e é através da dinamização de muitas das atividades proporcionadas pela escola que os alunos suprimem a ausência de vivências culturais.

Na área da Língua Portuguesa e no decurso da avaliação diagnóstica efetuada no início do ano letivo, verificámos que as dificuldades mais acentuadas residiam no domínio da comunicação escrita.

A constatação de um vocabulário pouco diversificado, uma fraca capacidade de desenvolvimento/estruturação de uma ideia e o uso deficitário dos sinais de pontuação eram aspetos que se generalizavam.

## **2.2. Problemas de pontuação**

Para identificarmos os problemas de pontuação apresentados pela turma, submetemos as crianças a dois pré-teste, com um desfasamento temporal de dois meses entre a aplicação de ambos. O primeiro pré-teste (ver anexo II) visou o diagnóstico das ausências e/ou incorreções do uso da pontuação em contexto de produção textual. Como tal, pretendeu verificar até que ponto os alunos já interagiam como as marcas de pontuação e até que ponto se encontrava desenvolvido, ou não, o recurso ao subsistema da escrita, no que diz respeito ao discurso direto. Com a aplicação do segundo pré-teste (ver anexo III) objetivámos o diagnóstico da aplicação dos sinais de pontuação em situações distintas. Por um lado, através da pontuação de frases e, por outro, através da construção frásica decorrente de aspetos contextualizados.

### **2.2.1. Pré-teste 1**

Assim, no pré-teste 1, foi sugerido que relatassem uma experiência entre eles e o Pai Natal, ocorrida na sequência de uma queda do Pai Natal na chaminé, quando se preparava para entregar os presentes.

Traçando um quadro generalista de análise aos resultados podemos afirmar que 70% dos alunos apresentaram um uso tímido da pontuação. É com frequência que verificamos parágrafos demasiado extensos e sem recurso a sinais de pontuação.

Dos 30% de alunos que ampliaram um pouco mais o uso das marcas de pontuação é de destacar uma aluna que interagiu com muita facilidade com o subsistema da escrita relativo ao discurso direto. Alguns alunos já esboçaram esta tentativa, apesar de, do ponto de vista formal, estar incorreta.

Os resultados também evidenciaram, o que era expectável, que nenhum dos alunos era capaz de fazer uma aplicação correta da generalidade dos sinais e

pontuação. Do reduzido número de alunos que mais se aproximou desta situação podemos afirmar que o uso da vírgula e a aplicação do ponto de exclamação foram os seus principais obstáculos. Acrescente-se que nenhum fez uso das reticências.

De seguida, far-se-á uma análise mais detalhada, resultante da recolha dos dados expressos no quadro 1, que abaixo se apresenta. Deste modo, relativamente à aplicação do ponto final, a percentagem de alunos que não o aplica ou o faz incorretamente é, quanto a nós, demasiado elevada considerando que a sua leção ocorre no 1º ano, aquando das primeiras construções frásicas.

A título exemplificativo vejamos as seguintes frases que transcrevemos da produção textual de alguns alunos:

1.a) *“Trago um presente para ti é uma psp”*

1.b) *“E eu fiquei tão contente que levava a psp para a escola e fiquei feliz para sempre”*

1.c) *“ eu disse adeus e ele foi-se embora”*

1.d) *“–Eu vou ver se o meu pai está a dormir”*

1.e) *“e ele fuisse embora muito feliz”*

1.f) *“feliz Natal para todos”*

No âmbito dos conhecimentos relacionados com a aplicação da vírgula, apenas uma aluna revela algumas competências no seu uso. Contudo, para além desta aluna, é interessante verificar que o sinal aparece em 70% dos textos produzidos. Isto demonstra que os alunos reconhecem a sua existência, no entanto, desconhecem as respetivas regras de aplicação.

As situações que se verificam com maior incidência aparentam uma aplicação aleatória da vírgula ou, eventualmente, indiciam que os alunos remeteram à prática da escrita eventuais aspetos rítmicos da linguagem. Por outro lado, existem situações que revelam a incorreta inserção entre o sujeito e o predicado e, outras, em que o uso da vírgula aparece associado ao conector “e”.

Pudemos, ainda, observar que alguns alunos colocam as vírgulas em lugares, nos quais se poderia fazer uso do ponto final ou, pelo contrário, surgem situações merecedoras do seu uso, mas em que o mesmo não se verifica.

As seguintes frases ilustram estas ocorrências:

2.a) “– Era hora de dormir e eu, ouvi um barulho e fui à sala.”

2.b) “– Fui eu, que parti a lareira”

2.c) “ Quando o Pai Natal, estava preparado para mais uma noite de Natal ele caio na minha lareira, quando fui a ver ele estava todo enfarroscado.”

2.d) “O pai Natal, caiu da chaminé”

2.e) “Era noite de Natal, e eu ouvi um barulho, e fui ver o que é que se passou, e eu estava a descer as escadas e vi o Pai Natal.”

2.f) “O André foi brincar com os carros, e eu foi continuar a ler.”

Em relação ao ponto de exclamação, um dado curioso diz respeito ao facto de 90% dos alunos não o aplicarem no decorrer dos seus textos. Importa referir que, em 70% das situações, as ideias expressas assim o exigiam. Eis alguns exemplos:

3.a) “– Acorda, acorda, acorda.”

3.b) “– Até para o ano e um feliz Natal.”

3.c) “– Olha que giro é um cano”

3.d) “– Boa, o livro que eu pedi. –disse eu toda contente.”

3.e) “– Já vai. – disse eu com pressa.”

3.f) “Que paciência a minha.”

No que se relaciona com o uso do ponto de interrogação, dos 50% de alunos que não aplicaram este sinal, em 20% dos casos esta ausência é concordante com os textos redigidos e, como tal, correta.

Mediante os restantes, aos quais se associam 30% de alunos que revelaram uma inconstância no seu recurso, é de referir que encontramos frases representativas da intencionalidade de uma pergunta, mas verifica-se a ausência do respetivo sinal de pontuação ou o uso do ponto final em seu detrimento. Vejamos exemplos desta situação:

4.a) “– Ó pai Natal tens medo de mim”

4.b) “– Olá como te chamas”

4.c) “– Não porquê”

4.d) “– Pai Natal já te vais embora.”

4.e) “– Mas como é que vieste aqui parar.”



No caso dos dois pontos, a totalidade dos alunos que o utiliza fá-lo apenas para assinalar o discurso direto. Registe-se que, dos 30% dos alunos que não os aplica, somente a 10% se impunha o seu recurso. Esta última situação é igualmente válida para o uso do travessão. Convém mencionar que os alunos revelam algum conhecimento relativo às marcas da oralidade, mas apenas 20% expressaram o seu uso corretamente.

De acordo com os seguintes exemplos, é notório verificar que o discurso direto aparece cravado na narrativa:

5.a) “– *Olá como te chamas e eu disse Diogo, eu ajudo-te*”

5.b) “– *Olha podes me dar um copo de água não dou-te um copo de vinho branco.*”

5.c) “ *abre disse o pai natal é um carro telecomandado (...) obrigado, obrigado, obrigado disse eu e ele disse que se tinha de ir embora*”

De seguida, apresentamos estes resultados expressos no seguinte quadro:

**Quadro 1 - Uso dos sinais de pontuação no pré-teste 1**

Sinais	Não aplicam		Aplicação incorreta		Inconstância na aplicação		Aplicação correta	
	A. <sup>15</sup>	%	A.	%	A.	%	A	%
.	3	30%	1	10%	3	30%	3	30%
,	2	20%	7	70%	1	10%	-	-
!	9	90%	-	-	1	10%	-	-
?	5	50%	-	-	3	30%	2	20%
:	3	30%	2	20%	2	20%	3	30%
-	3	30%	2	20%	3	30%	2	20%
...	10	100%	-	-	-	-	-	-

<sup>15</sup> A. = número de alunos

Apesar de termos realizado o diagnóstico aqui apresentado, adiámos uma intervenção explícita dirigida ao ensino da pontuação para verificar, durante dois meses, o efeito provocado pelo contato de diversas experiências escolares. Entre outras, referimo-nos ao contato com diversos enunciados escritos e às atividades de leitura recreativa, com recurso a diferentes tipologias textuais. Estas atividades ao favorecerem a aquisição de padrões gramaticais constituem, entre outros, um caminho no complemento do processo de escrita, relativamente à apreensão de situações marcadas pela aplicação da pontuação.

Considerando que, à semelhança do anteriormente descrito na análise aos manuais escolares, as atividades para o ensino da pontuação são escassas sabemos que estas são, igualmente, uma prática corrente para a sua lecionação.

### **2.2.2. Pré-teste 2**

Após o espaçamento temporal já referido, aplicámos um segundo pré-teste (ver anexo III) que pretendeu diagnosticar a aplicação dos sinais de pontuação em situações distintas e verificar a ocorrência de eventuais evoluções de acordo o anteriormente referido.

O pré-teste encontra-se dividido em duas partes distintas e para concretizarmos a sua análise produzimos grelhas de correção com uma obtenção máxima de trinta pontos para a primeira parte e de sessenta pontos para a segunda.

A primeira parte, retirada do manual dos alunos<sup>16</sup>, tipifica os exercícios que objetivam a aplicação dos sinais de pontuação em frases e que, até à data, surgem com maior frequência nos manuais escolares. Daí a nossa opção pela sua integração no pré-teste.

Os exercícios encontram-se estruturados em três grupos e a cotação atribuída divide-se em dez pontos atribuídos ao primeiro exercício, cinco ao segundo exercício e quinze pontos totalizam a colocação correta dos diferentes sinais de pontuação no terceiro exercício.

---

<sup>16</sup> Estes exercícios encontram-se na p.61 e p.65, do manual B, identificado no quadro do anexo1.

A atividade é iniciada com a solicitação para completar as frases recorrendo, apenas, aos sinais que indicam pausas. O exercício seguinte remete para o uso exclusivo dos sinais que indicam entoações diferentes e a tarefa é finalizada com o terceiro grupo que objetiva a aplicação dos diferentes sinais de pontuação, num excerto de um texto.

Os resultados obtidos no primeiro exercício revelaram que 70% dos alunos realizaram uma colocação correta dos sinais em todas as frases e, os restantes, não evidenciaram um distanciamento significativo desta situação.

Esta análise pode criar a expectativa de que os alunos não revelam dificuldades relevantes, quanto ao uso do ponto final e da vírgula. Baseados neste levantamento inicial, poderíamos até afirmar que os mesmos indiciam um ótimo nível de conhecimentos relativamente ao uso dos sinais de pontuação que aqui se equacionam. No entanto, esta é uma conclusão precipitada e imprudente.

Achamos que, para uma compreensão mais fidedigna desta reflexão, se torna fundamental fazer uma delimitação prévia em torno desta tipologia de exercícios, que é a mais verificada nos diversos manuais escolares.

Na nossa opinião, os exercícios estão longe de evidenciar se o aluno sabe ou não pontuar, ou se contribuem para o desenvolvimento das competências inerentes ao uso dos sinais de pontuação.

Para além de a sua abrangência ser descontextualizada e não exceder o limite da frase, cremos que os alunos aplicam a vírgula e o ponto final porque o exercício assim o induz. É fácil que os alunos optem pelo uso da vírgula quando se deparam com o preenchimento de um espaço no meio das frases, acrescido do facto da palavra seguinte não se iniciar com maiúscula. Esta linha de raciocínio também é fácil de ocorrer para o uso do ponto final, uma vez que os alunos se deparam com o preenchimento de um espaço que finaliza uma frase.

De igual forma, apesar de 30% dos alunos terem colocado um ponto final em detrimento do uso das reticências cremos que, os que o fizeram de modo assertivo, regeram-se pelo conhecimento do uso das reticências após a expressão “etc”. É nossa convicção de que, nesta faixa etária, os alunos não fazem uso deste sinal.

Relativamente a este tipo de atividade, Adriana Batista *et al.* propõem que “em vez de marcar os espaços onde deverá ser colocado o sinal, deve-se disponibilizar apenas o número de sinais e os tipos de sinais a utilizar.” (2011: 48).

Feita esta ressalva, apresentamos o quadro que mostra as considerações que acabámos de expor:

**Quadro 2 - Pré-teste 2 (parte I) - exercício 1**

Nº /cot.	Sinais que indicam pausas				Total
	1.a)	1.b)	1.c)	1.d)	
	1	3	4	2	10
1	1	3	4	2	10
2	1	3	4	2	10
3	1	3	4	2	10
4	1	3	3	1	8
5	1	3	4	2	10
6	1	3	3	2	9
7	1	3	4	2	10
8	1	3	4	2	10
9	1	3	3	2	9
10	1	3	3	2	10

Notas: Nº /cot. = número do aluno / cotação da pergunta

De seguida, iremos analisar os resultados do exercício que objetivava a aplicação dos sinais de pontuação que indicavam entoações. A primeira frase tinha a intencionalidade de sinalizar a introdução ao discurso direto e foi realizada corretamente por 70% dos alunos. Dos restantes, dois alunos finalizaram a frase fazendo uso de um ponto final e um aluno, que apresenta necessidades educativas especiais, finalizou-a com um ponto de exclamação. Somos da opinião de que o aluno o fez por desconhecimento que os dois pontos indicam entoação e, como tal, fez uso do ponto de exclamação.

A segunda frase ilustrava a intencionalidade de uma pergunta e todos obtiveram sucesso no uso do respetivo sinal. As discrepâncias surgiram nas duas últimas frases deste exercício ao originarem uma divisão de opiniões. Na penúltima frase, metade dos alunos utilizou um ponto de exclamação e, a outra metade, recorreu ao uso do ponto final.

Em relação à última situação, no preenchimento do primeiro quadrado, 40% das respostas traduziram o recurso ao ponto de exclamação, igual percentagem recorreu ao ponto de interrogação e 20% aplicaram-lhe um ponto final. A finalização deste exercício foi acertada por todos porque, uma vez mais, ilustrava a intencionalidade de uma pergunta.

Face a estas constatações consideramos que as dúvidas quanto ao molde de pontuar resultam do formato de leitura das frases acrescido do facto da sua apresentação ser feita de modo descontextualizado. Somente o conhecimento mais detalhado daquelas informações, nomeadamente do nível do número de intervenientes no diálogo, poderia proporcionar uma interpretação correta destas duas últimas situações e a sua consequente pontuação adequada.

Pelo exposto, na correção destas questões, optámos por não considerar corretas apenas as respostas de 20% dos alunos que recorreram ao uso do ponto final.

Apresentamos, de seguida, o quadro 3 com a pontuação obtida neste segundo exercício do pré-teste, do qual retirámos as conclusões acima descritas.

**Quadro 3 - Pré-teste 2 (parte I) - exercício 2**

Nº /cotação	Sinais que indicam entoações				Total
	2.a)	2.b)	2.c)	2.d)	
	1	1	1	2	5
1	1	1	1	2	5
2	1	1	1	1	4
3	1	1	1	2	5
4	1	1	1	2	5
5	0	1	1	2	4
6	0	1	1	1	3
7	1	1	1	2	5
8	1	1	1	2	5
9	1	1	1	2	5
10	0	1	1	2	4

Notas: Nº /cot. = número do aluno / cotação da pergunta

A análise que se segue é relativa ao último exercício da primeira parte que pretendia que os alunos fizessem um uso generalizado da pontuação. Igualmente, no final das respetivas conclusões é exposto o quadro 4 que espelha os resultados.

Num levantamento inicial, o primeiro comentário é dirigido aos resultados da pontuação da primeira frase, uma vez que nenhum aluno recorreu ao uso das reticências. Isto veio a comprovar o anteriormente descrito em relação à expressão “etc”.

Uma segunda anotação recai sobre o uso do travessão, pois foi curioso verificar que todos os alunos acertaram na sua colocação, quando esta se localizava ao iniciar a frase. No entanto, somente 30% dos alunos reconheceram a sua aplicação no meio de uma frase para indicar o seu interlocutor. Importa aludir que dois dos alunos que o fizeram já tinham evidenciado o uso desta competência aquando da realização do pré-teste 1. Em relação ao outro aluno é possível inferir que tal atitude talvez tenha decorrido do processo que mediou a aplicação dos dois pré-testes, uma vez que este aluno revelou um grande gosto pelas atividades de leitura.

No que diz respeito à pontuação da segunda frase do exercício, verificou-se que 70% dos alunos colocaram-lhe um ponto final, pois interpretaram a maiúscula como o início da frase e não como um nome próprio. Logo, fizeram uso do ponto final e não da vírgula.

Relativamente à aplicação desta última, a frase que objetivava o seu uso resultou em 100% de respostas assertivas.

As situações descritas reforçam o atrás mencionado quando referimos que estes exercícios condicionam os alunos, por vezes, até de um modo negativo. A superficialidade dos mesmos não conduz a reflexões mais aprofundadas e, como é sabido, são estas as que mais contribuem para uma transferência de conhecimentos.

Outro aspeto a ser analisado relaciona-se com as falhas apresentadas na colocação de ponto de exclamação. Somente uma aluna acertou na totalidade das 4 situações que requeriam o seu uso. A generalidade dos alunos (70%), no máximo, conseguiu acertar numa colocação correta do sinal de pontuação.

Note-se que esta dificuldade é concordante com os resultados do primeiro pré-teste, ao evidenciarem que apenas uma aluna fez uso do ponto de exclamação.

Apresentamos o quadro relativo ao terceiro grupo de exercícios, que finalizou a primeira parte do pré-teste:

**Quadro 4 - Pré-teste 2 (parte I)- exercício 3**

Nº/ cot.	Pontuação								Total
	3.a)	3.b)	3.c)	3.d)	3.e)	3.f)	3.g)	3.h)	
	1	2	2	2	1	3	2	2	15
1	0	0	0	1	1	1	1	1	5
2	0	0	1	1	1	3	1	1	8
3	0	1	1	1	1	3	2	1	10
4	0	0	0	1	1	3	2	1	8
5	0	1	0	0	1	3	0	1	6
6	0	0	0	1	1	3	0	1	6
7	0	2	2	1	1	3	2	1	12
8	0	0	0	1	1	3	1	1	7
9	0	0	1	1	1	3	2	1	9
10	0	0	0	1	1	3	1	1	7

Notas: Nº /cot. = número do aluno / cotação da pergunta

Seguidamente, centramos este estudo na segunda parte do pré-teste 2, cuja elaboração dos exercícios é da nossa responsabilidade.

Esta parte do pré-teste<sup>17</sup> decorre da leitura de um texto, após a qual os alunos tiveram de elaborar três respostas, seguindo as respetivas instruções e de acordo com a situação anteriormente apresentadas no texto.

O primeiro momento solicitava que os alunos, ao imaginarem que eram o Texugo, produzissem uma pergunta ao sapo. Os resultados obtidos acusaram que 70% das respostas não foram pontuadas com a utilização da marca do discurso direto. Além deste aspeto, em 40% dos casos os alunos valeram-se do uso incorreto do ponto final e 10% não usou de qualquer pontuação.

Relativamente ao ponto de interrogação, conferimos o seu uso em metade das respostas, mas importa ressaltar, que todas aludiam à intencionalidade de uma pergunta.

Embora não fosse o nosso principal objeto de análise neste exercício, notámos a ausência do uso do ponto de exclamação e da vírgula, em situações merecedoras de tal. No primeiro caso em 40 % das respostas produzidas e no segundo caso em 20%, nomeadamente na separação do vocativo. Vejam-se alguns excertos que dão visibilidade às conclusões apresentadas:

<sup>17</sup> Veja-se a parte II do pré-teste 2 (anexo 3).

6.a) “ *Então dormiste bem durante o inverno.* ”

6.b) “ *Ó sapo onde estiveste o inverno inteiro.* ”

6.c) “ *Bom dia sapo estás bom?* ”

6.d) “ *Olá está todo bem* ”

Relativamente à explanação realizada observe-se o quadro 5:

**Quadro 5 - Pré-teste 2 (parte II) – exercício 1**

Uso dos sinais de pontuação			
Nº/ cot.	Travessão	Ponto de interrogação	Total
	10	10	20
1	10	10	20
2	10	10	20
3	10	10	20
4	0	10	10
5	0	0	0
6	0	0	0
7	0	0	0
8	0	10	10
9	0	0	0
10	0	0	0

Notas: Nº /cot. = número do aluno / cotação da pergunta

Dando continuidade à análise do pré-teste, vamo-nos deter em torno da segunda questão. O seu objetivo apontava para a verificação do emprego do travessão, dos dois pontos, antepostos a uma enumeração e do emprego da vírgula no decurso dessa mesma enumeração.

Pedimos que escrevessem três instruções dirigidas ao sapo, relativamente à forma de trabalhar com a lanterna que lhe tinha sido cedida pelo Rato do Campo. Os resultados revelaram, em primeiro lugar, que todos os conteúdos frásicos produzidos foram compatíveis com o discurso direto, no entanto 70% das situações continuaram a não evidenciar as respetivas prescrições gramaticais.

Um dado curioso que a aplicação deste exercício demonstrou foi o facto de nenhum aluno ter recorrido ao uso dos dois pontos para introduzir a enumeração das três instruções. Este aspeto poderá resultar de uma ausência de conhecimento relativamente à sua aplicação. É possível que os alunos reconheçam apenas o uso



deste sinal de pontuação enquanto marca do discurso direto e não anteposto a uma enumeração.

Dos 70% dos que alunos que não utilizaram a vírgula como recurso na separação das instruções, mencione-se que 40% elencaram-nas recorrendo ao parágrafo.

As seguintes transcrições do trabalho desenvolvido pelos alunos são as mais representativas do que acabámos de expor:

7.a) *“1 – Carrega no botão asima e a lanterna acende.*

*2 – O botão debaixo é para desligar.*

*3 – Quando a lanterna ficar sem luz poem as pilhas”*

7.b) *“Primeiro para ligares a lanterna carrega no botão vermelho.*

*Segundo para desligares carrega no verde.*

*Terceiro se ela se estragar volta a montar”*

7.c) *“Aqui é para ligar aqui é para desligar e aqui é para abrires a lanterna”*

7.d) *“Ó sapo primeiro ligas a lanterna depois conduzes a lanterna para onde tu queres ir quando chegares a esse sítio desligas a lanterna.”*

7.e) *“– Amigo sapo vê como se faz para ligar carregas no verde para desligar carregas no vermelho e metes as pilhas aqui.”*

No quadro seguinte podem ser visualizadas as ocorrências da aplicação do último exercício que acabámos de apresentar:

**Quadro 6 - Pré-teste 2 (parte II) – exercício 2**

Nº/ cot.	Sinais de pontuação			
	Travessão	Dois pontos	Vírgula	Total
	4	8	8	20
1	4	0	0	4
2	0	0	0	0
3	4	0	8	12
4	0	0	0	0
5	0	0	0	0
6	4	0	0	4
7	0	0	0	0
8	0	0	8	8
9	0	0	0	0
10	0	0	8	8

Notas: Nº/cot. = número do aluno / cotação da pergunta

Finalizamos o nosso estudo com a análise ao exercício que pretendia recolher evidências, essencialmente, quanto ao uso do travessão e do ponto de exclamação. Assim, pretendia-se a produção de uma expressão proferida pelo sapo, ao deparar-se com o grande, negro e assustador Monstro do Lago.

Como resultados obtivemos, uma vez mais, um número muito expressivo de alunos que não fazem uso da marca do discurso oral (60%) e do ponto de exclamação (70%). Em detrimento deste último e, em 60% das frases, o ponto final foi usado para marcar a sua finalização. Contudo, foi notória a emotividade que os alunos expressaram no seu conteúdo.

Vejamos as produções realizadas:

8.a) *“Ai socorro o negro e assustador monstro do lago”*

8.b) *“ Que monstro tão grande!”*

8.c) *“Poderá ter dito – socoro ajudem-me que o Monstro do lago vai comer-me.”*

O quadro 7 traduz as constatações expostas:

**Quadro 7 - Pré-teste2 (parte II) – exercício 3**

Nº/ cot.	Sinais de pontuação		Total
	Travessão	Ponto de exclamação	
	10	10	20
1	10	0	10
2	0	0	0
3	10	10	20
4	0	5	5
5	0	0	0
6	10	0	10
7	0	0	0
8	0	10	10
9	0	0	0
10	10	0	10

Notas: Nº /cot. = número do aluno / cotação da pergunta

Seguidamente apresentam-se os resultados obtidos através do somatório das duas partes do pré-teste 2.

Tomando por referência o quadro 8, que abaixo se apresenta, conferimos que a primeira parte foi a que apresentou os resultados mais homogêneos e elevados. No entanto, era previsível que os mesmos, na realidade, não traduzissem conhecimentos estáveis sobre o assunto analisado. Antes, evidenciaram um raciocínio lógico mediante a tipologia das questões, como tal, as suas aferições foram acauteladas. As dificuldades começaram a revelar-se na finalização da primeira parte do teste e acentuaram-se no decorrer da segunda. Nesta parte, houve uma discrepância de resultados e, efetivamente, ao não se constatar a transposição dos conhecimentos que os alunos inicialmente pareciam evidenciar, comprovou-se o anteriormente indiciado.

Quanto a nós, as respostas dos alunos decorrentes da contextualização das questões e da definição das suas orientações, ao evocarem numa atitude mais reflexiva, por parte das mesmas, viabilizam análises mais fidedignas dos reais conhecimentos relativos à pontuação.

Independentemente da ocorrência apontada, é possível traçar um perfil da turma relativamente ao conhecimento dos sinais de pontuação e ao uso que dela fazem.

A globalidade da turma (70%) apresenta grandes dificuldades na aplicação do conteúdo em causa. Dos restantes, 20% alcançaram um nível minimamente satisfatório e apenas 10% se situou numa posição bastante aceitável.

Individualizando os resultados, verificou-se que os alunos nº 5, nº 6, nº 7 e nº 9, ao se situarem entre os vinte e os trinta pontos, evidenciaram dificuldades generalizadas, aliás, igualmente diagnosticadas nas respetivas produções textuais (pré-teste1).

De seguida, detivemo-nos no grupo de três alunos cujos resultados se situaram entre os 30 e 45 pontos. No que concerne às principais dificuldades que a aluna nº 2 apresenta, inferimos que se localizam, essencialmente, no emprego da vírgula e na aplicação do ponto de exclamação. Sendo que, a aplicação das marcas do discurso direto evidenciam instabilidade. Esta foi uma situação igualmente corroborada pelo diagnóstico do pré-teste 1.

Relativamente ao aluno nº 4, verificamos que existem lacunas nas marcas do discurso direto, na aplicação da vírgula e uma instabilidade no uso do ponto de exclamação e de interrogação.

Do diagnóstico feito ao desempenho da aluna nº10, concluímos que, a mesma já efetua ensaios relativamente ao emprego da vírgula, no entanto, escasseia o uso das marcas do discurso direto e dos sinais de entoação.

Os alunos nº 1 e nº 8 revelaram, acima de tudo, uma grande inconstância no seu desempenho quanto ao uso dos sinais de pontuação.

A destacar pela positiva, temos os resultados obtidos pela aluna nº 3, situação igualmente concordante com o diagnóstico realizado através da produção textual (pré-teste1). A aluna é a única que já evidencia uma certa estabilização relativamente aos conhecimentos básicos do uso da pontuação. Podemos inferir que os seus resultados se devem ao gosto que a aluna demonstra pela leitura.

Através do quadro 8 analisemos as conclusões relatadas:

**Quadro 8 - Resultados finais do pré-teste 2**

	Parte I				Parte II				Totais finais
	1.	2.	3.	Parciais	1.	2.	3.	Parciais	
Nº/ cot.	10	5	15	30	20	20	20	60	100
1	10	5	5	20	20	0	10	30	50
2	10	4	8	22	20	0	0	20	44
3	10	5	10	25	20	8	20	48	73
4	8	5	8	21	10	0	5	15	36
5	10	4	6	20	0	0	0	0	20
6	9	3	6	18	0	0	10	10	28
7	10	5	12	27	0	0	0	0	27
8	10	5	7	22	10	8	10	28	50
9	9	5	9	23	0	0	0	0	23
10	10	4	7	21	0	8	10	18	39

Notas: Nº/cot. = número do aluno / cotação da pergunta

Em decorrência das análises exploratórias aqui explanadas, consideramos interessante recuperar as principais conclusões resultantes da aplicação do primeiro pré-teste e efetuar um cruzamento das informações recolhidas no segundo pré-teste.

Num primeiro apontamento, debruçamo-nos sobre o tempo que mediou a intervenção do segundo pré-teste. Apesar de não se poder afirmar com segurança, consideramos que a aprendizagem das características dos sinais de pontuação, das suas regras e o seu uso, minimamente proficiente, não se compadece, somente, com a exposição às atividades de leitura. O seu contributo foi demasiado ténue.

Como é evidente, estas atividades são extremamente enriquecedoras, a todos os níveis, mas o ensino da pontuação é demasiado pertinente para que se aguardem resultados ancorados somente através desse contacto. A leitura é, sem dúvida, um forte pilar como complemento de uma intervenção direcionada, metódica e sistemática em torno do ensino da pontuação, continuamente desvalorizado.

A aplicação do segundo pré-teste, ao realçar as falhas que os alunos continuaram a apresentar no uso dos sinais de pontuação, evidenciou uma concordância generalizada com os resultados que decorreram do primeiro teste, mesmo considerando a especificidade de cada um.

Em suma, os pré-testes foram um instrumento bastante esclarecedor na perceção das dificuldades que os alunos enfrentam no desenvolvimento de um uso proficiente da pontuação.

Deverão ter especial relevância a planificação de atividades direcionadas para as características básicas do uso da vírgula e com enfoque no desenvolvimento das características discursivas, a fim de aumentar a frequência do uso dos pontos de interrogação e exclamação, no cumprimento das suas finalidades e que atenuem a falta de consistência ao pontuar. A ocorrência destas dificuldades ilustra a necessidade de uma intervenção didática específica, devendo constituírem-se como objeto de estudo.

As reflexões, daqui resultantes, contribuirão para a elaboração do laboratório gramatical que, seguidamente, iremos apresentar.

### **2.3. Aplicação de um laboratório gramatical em torno da pontuação**

Como referimos, a base da intervenção didática, desenvolvida para o grupo do 3º ano, foi projetada em função do modelo da abordagem pela descoberta e da tipologia das dificuldades anteriormente diagnosticadas.

Os dados recolhidos para este estudo, de natureza descritiva, reportam-se ao trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula.

Importa fazer alusão ao facto da planificação não ter sido realizada em função do PPEB, uma vez que este ano de escolaridade não se encontra sobre a alçada do mesmo. Inclusivamente, e de acordo com o disposto na Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro, esta situação só se verificará no decurso do ano 2013/2014, aquando do ingresso no quinto ano de escolaridade.

Relativamente ao desenho da intervenção pedagógica que concebemos para este laboratório gramatical, vamos focar-nos na preparação das atividades com uma contextualização sumária das respetivas opções delineadas.

Perante a constatação das dificuldades acrescidas no emprego da vírgula e como temos consciência de uma evolução gradativa quanto ao seu uso, optou-se por uma construção faseada deste conhecimento. Assim, no laboratório em causa,

direcionámos o estudo para o reconhecimento de contextos em que o seu uso é proibido.

Relativamente ao uso dos padrões convencionais da marcação da passagem do discurso indireto ao discurso direto, os aspetos diagnosticados também evidenciaram a necessidade de nos debruçarmos sobre a situação. Igual preocupação recaiu sobre a aplicação dos sinais de entoação frásica.

Estas foram as situações que estiveram na base da planificação das atividades laboratoriais. Deste modo, definiram-se os descritores de desempenho, os objetivos, os processos de operacionalização, os recursos a utilizar e a forma de avaliação da tarefa<sup>18</sup>.

Para a consecução deste trabalho, previu-se a realização de cinco aulas, sendo que a última se destinava ao processo avaliativo e, como tal, visou a aplicação do pós-teste.

Para dar resposta às dificuldades diagnosticadas procedemos à seleção/elaboração dos materiais, a qual se iniciou com uma preocupação acrescida relativamente à escolha do texto que seria a base de todo o trabalho a desenvolver. O conteúdo teria de ser interessante para este nível de ensino e claramente favorável à abordagem da pontuação.

Refira-se que esta seleção não foi tarefa fácil, até porque verificámos uma prevalência parcimoniosa dos sinais de pontuação, especialmente nos textos constantes em diversos manuais escolares.

Todo o trabalho posteriormente desenvolvido (elaboração de textos, exercícios e estruturação das fichas de trabalho) é da nossa inteira responsabilidade. Exceção feita à aplicação da última atividade, “Vírgulas Proibidas”, que foi retirada de um exemplo prático proposto por João Costa *et al.* (2011: 85), no *Guião de Implementação do Programa de Português no Ensino Básico* que trabalha, em particular, as competências do *Conhecimento Explícito da Língua*.

---

<sup>18</sup> Veja-se a planificação do laboratório gramatical no anexo IV.

Seguidamente é sobre a primeira aula que nos iremos centrar. A etapa pretendia a descoberta dos sinais de pontuação e a sistematização das suas propriedades, servindo o texto selecionado como base do trabalho<sup>19</sup>.

Considerando que este possuía um grau de expressividade bastante interessante, como é evidente, refletido através da pontuação, decidimos iniciar a atividade com a sua dramatização.

Tendo em linha de conta o nosso objetivo, considerámos que a dramatização, pela envolvimento que acarreta, iria conduzir os alunos a refletirem sobre a pontuação colocada no final das frases para demonstrarem a respetiva expressividade. Para tal, foi distribuído o texto e os alunos acompanharam a sua leitura. No seguimento desta, foram elencadas as diferentes personagens e atribuídos os respetivos papéis.

Foi mencionado que não era objetivo a memorização do mesmo, dado que a dramatização seria feita num curto tempo e, como tal, com recurso à leitura. Apenas se solicitou que fosse feita com muita expressividade, pois, o conteúdo do texto, ao expressar sinais de revolta nos animais da selva, assim o exigia.

Cedo se verificou um entusiasmo geral e foi curiosa a tendência dos alunos a representarem o texto com elevado grau de expressividade, tal como o solicitado e fazendo jus à situação.

A dramatização, como ponto de partida, revelou-se uma proposta muito interessante e motivadora para o desenrolar do restante trabalho. Aliás, o que é corroborado pelas palavras de Júlia Nery (1993). Segundo a autora, o aluno ao realizar “actividades de expressão dramática em interligação com a análise e a prática da língua, aprende a ouvir, a partilhar experiências, a exprimir-se, criticamente, a habitar plenamente as palavras.” (Nery, 1993: 9) Efetivamente, foi o verificado. Os alunos interpretaram com muita expressividade as frases que assim o exigiam.

Dando continuidade ao trabalho, o primeiro exercício (ver anexo V) objetivou um momento de análise, reflexão e descoberta de regularidades. Como tal, foi apresentada uma tabela dividida em três colunas: intenção da frase, exemplos e

---

<sup>19</sup> Veja-se o anexo V – ficha de trabalho



pontuação, cujo preenchimento se encontrava bastante incompleto e os alunos teriam de terminar esta tarefa. Foi reforçada a instrução de que o preenchimento da primeira coluna teria de ser realizado como se fossem os sinais a fazerem uma apresentação, à semelhança do que já se encontrava descrito nos locais preenchidos.

Todos acederam prontamente ao desafio e o processo decorreu com normalidade. Finalizado o exercício, foi sugerido que explicitassem o trabalho realizado começando pela apresentação das expressões que desenvolveram em torno da apresentação do ponto final, da vírgula e do ponto de interrogação, uma vez que os restantes já se encontravam preenchidos e como tal, apenas serviram de mote.

Relativamente ao ponto final, algumas frases transcritas dos trabalhos dos alunos evidenciam os resultados:

9.a) “– *Sirvo para acabar as frases, para dar uma informação*”

9.b) “– *Eu sirvo para declarar. Gosto de estar no fim das frases.*”

9.c) “– *Estou lá sempre, numa declaração estou no fim é para isso que vivo.*”

As frases seguintes são respeitantes às declarações transcritas do uso da vírgula:

10.a) “– *Gosto de separar as palavras nas frases.*”

10.b) “– *Sou só uma e nas frases gosto de estar para um bocadinho dou tempo para respirar.*”

10.c) “– *Separo as palavras quando é muita coisa.*”

10.d) “– *Eu gosto de separar as coisas.*”

Finalizamos as transcrições com as respostas obtidas no ponto de interrogação:

11.a) “– *Adoro fazer perguntas é esse o meu trabalho*”

11.b) “– *Gosto de fazer perguntas às pessoas.*”

11.c) “– *Eu sou usado para fazer perguntas.*”

No desenvolvimento desta parte, a expressão da finalidade da vírgula foi a que evidenciou respostas mais vagas, o que era expectável, dadas as diversidades do uso deste sinal. No que respeita às restantes, verificou-se que os alunos souberam expressar as características, algumas de forma bastante apelativa.

A realização deste exercício fez ressaltar um aspeto muito interessante e que se relaciona com o fato de praticamente todos os alunos terem recorrido ao uso do travessão ao exprimirem as características na primeira pessoa.

Seguidamente, a reflexão foi realizada em torno dos exemplos retirados do texto, que fundamentavam o uso dos diferentes sinais de pontuação.

Para este efeito e para uma melhor perceção dos resultados, o quadro da sala de aula foi dividido em seis colunas, cada uma correspondente a um sinal de pontuação e pediu-se que os alunos, um a um, se dirigissem ao quadro a fim de procederem aos registos das frases que encontraram para os respetivos sinais de pontuação.

No decorrer desta tarefa os alunos eram incentivados para a reflexão das regularidades da tipologia frásica e começaram a descobrir as regras em causa, formulando as respetivas hipóteses.

O passo seguinte visou a confirmação das regras descobertas através da observação de um novo conjunto de dados. Assim, foi atribuído um sinal de pontuação a cada aluno e solicitado que procurassem no manual escolar uma frase representativa do mesmo e a viessem escrever ao quadro, na sequência das que já lá constavam. Esta tarefa permitiu a confirmação das hipóteses, pelo que foram estruturadas as conclusões obtidas e procedeu-se ao seu registo.

Seguidamente foram distribuídas duas gramáticas e três manuais escolares<sup>20</sup> e foi solicitado aos cinco pares que fizeram uso destes materiais para confirmarem as respostas relativamente às funções dos sinais de pontuação.

Desta última atividade ressaltou um dado bastante curioso. Um grupo que detinha o manual escolar adotado verificou a existência de uma falha na explicação que o mesmo faz em torno dos dois pontos. O aluno conseguiu reconhecer que o manual estava incompleto, pois, não se referia à função de enumeração.

A aula foi finalizada com uma reflexão do trabalho desenvolvido. Sem dúvida, que o sucesso da mesma residiu numa correta contextualização de todo o

---

<sup>20</sup> As gramáticas distribuídas foram as seguintes:

Neto, F. (2006). *Português Directo 3º e 4º Gramática de Língua Portuguesa*. Edições Livro Directo. Maia.

Costa, L. (s.d.). *A minha gramática*. Educação Nacional, Lda. Porto.

Manual escolar distribuído: manual B, identificado no quadro do anexo1.

trabalho realizado através da seleção do texto e na sua consequente dramatização. Destaque-se que todo o processo, ao assentar na metodologia da Abordagem Ativa da Descoberta (Chartrand, 1996) visou sempre a sensibilização dos alunos para uma reflexão sobre as diferentes situações apresentadas em detrimento de situações de exposição e memorização.

Na aula seguinte, objetivou-se a realização de exercícios de treino (ver anexo VI). Note-se que os mesmos foram delineados partindo da continuação do texto trabalhado na aula anterior e inventado por nós.

Numa atividade muito direcionada à reflexão e à correção do erro, os alunos tinham de ler o texto e reescreverem-no, frase a frase, corrigindo a pontuação errada justificando, por escrito, as respetivas alterações.

Para a concretização desta tarefa optámos pela sua realização em trabalhos de pares e a sua constituição visou, dentro do possível, agrupar alunos com desempenho diferenciados.

Foi interessante verificar o envolvimento dos alunos na atividade e a forma como trocavam ideias. Na generalidade, todos os pares expressaram muita satisfação na descoberta das incorreções e souberam, minimamente, proceder à sua explicação.

Vejamos os exercícios que ilustram o que referimos:

12.a) “ *Eu alterei a frase porque faltava uma vírgula a separar os animais.* ”

12.b) “ *Alterei porque estava lá um ponto final e antes da fala são os dois pontos.* ”

12.c) “ *Alterei porque o mocho fez uma pergunta às abelhas e estava lá um ponto de exclamação.* ”

12.d) “ *Alterei porque as abelhas gritavam alto e faltava um ponto de exclamação.* ”

12.e) “ *Alterei porque depois tem uma fala e antes das falas põem-se dois pontos.* ”

12.f) “ *Alterei porque quem é uma pergunta e depressa é uma exclamação.* ”

Através destes momentos de reflexão, que conduzem o aluno para um uso criterioso em torno da pontuação, a contextualização desempenhou um papel de destaque ao possibilitar a sua orientação.

Por outro lado, este tipo de atividade desencadeia ocasiões, que propiciam aos alunos exercitarem as suas habilidades comunicativas. A exposição dos raciocínios e o confronto de opiniões contribui para uma perceção mais apurada das dificuldades com que os alunos se debatem e permite que o professor os oriente e motive nas diferentes tarefas.

Na aula seguinte, por sugestão dos alunos, deu-se continuidade ao trabalho de pares e realizou-se um exercício de treino (ver anexo VII). Este exercício, de conteúdo sequencial ao texto trabalhado na aula anterior, pretendia que os alunos auxiliassem o mocho a decifrar a carta do leão, uma vez que aí se verificava uma ausência de pontuação, o que dificultava a compreensão da mensagem.

Cada grupo, ao imaginar que representava um dos animais indicados, reescrevia a carta utilizando a pontuação de forma que fossem eles os detentores do lugar do leão.

O desafio proposto visava, assim, uma tomada de consciência dos efeitos de significado que diferentes maneiras de pontuar podem conferir a um mesmo enunciado.

Na interação entre pares foi interessante verificar que os alunos criaram diferentes estratégias para encontrarem a solução para o enunciado. Por exemplo, um grupo, após algumas tentativas resolveu sublinhar o animal que representavam e colocou-lhe um ponto de exclamação. De seguida, os alunos iam experimentando o uso da pontuação em redor dos outros animais mencionados até acertarem na resposta.

Não se pode considerar que tenha sido uma tarefa fácil, mas a motivação do desafio colocado acentuou a persistência dos alunos na descoberta da solução. Foi interessante observar que não passou despercebido, a nenhum grupo, o facto de este enunciado se tratar de um discurso direto e, como tal, verificou-se o emprego do travessão em todos os trabalhos.

Concluída a tarefa foi pedido a cada grupo que explicasse e registasse os resultados no quadro para a sua comparação. Diante da exposição dos enunciados foi visível o interesse e, também, um certo espanto acusado pelos alunos ao tomarem consciência quanto à importância dos sinais de pontuação para que se possa compreender um enunciado.

A troca de ideias, as reflexões que decorreram das testagens do emprego dos sinais de pontuação e o resultado final deixaram transparecer que o sucesso das aprendizagens, em muito, se relaciona com a tipologia das experiências proporcionadas.

A finalizar apresentamos o trabalho realizado pelo grupo representativo do crocodilo e do mocho:

13.a) *“Nunca mais serei vosso rei mas queria deixar o meu trono: à minha querida águia-real, não! Ao crocodilo! Jamais se destinaria ao hipopótamo, nada dou ao mocho.”*

13.b) *“ – Nunca mais serei vosso rei mas queria deixar o meu trono à minha querida águia-real, não! Ao crocodilo jamais se destinará! Ao hipopótamo nada! Dou ao mocho!”*

Seguidamente, é sobre a quarta aula que nos iremos centrar. Explicitaremos a sua metodologia, iremos analisar o trabalho desenvolvido pelos alunos e apresentar as conclusões que daqui decorreram.

Nesta aula, aplicámos o exercício “Vírgulas Proibidas” para darmos continuidade à nossa intervenção pedagógica em torno do ensino da pontuação.

Importa aludir ao facto dos alunos já possuírem os pré-requisitos necessários para a aplicação deste exercício (sujeito, predicado, complemento direto e predicativo do sujeito), de acordo com o descrito em João Costa *et al.* (2011: 84).

Esta atividade iniciou-se com a distribuição e explicação da ficha de trabalho (ver anexo VIII). Os alunos começavam por observar as frases constantes da coluna A, a partir das quais iriam substituir os grupos nominais sublinhados por um pronome pessoal e, de seguida, passariam a identificar a respetiva função sintática.

Esta tarefa revelou-se fácil. No seu decorrer, os alunos não evidenciaram dúvidas.

De seguida, foi proposta a observação das frases que constavam na coluna B. Estas tinham a indicação de que se encontravam pontuadas de forma incorreta, no que à colocação da vírgula dizia respeito.

Na sequência do processo de observação de dados e deteção de comportamentos incorretos nas estruturas frásicas, sugeriu-se que tivessem em linha de conta o resultado a que chegaram nas questões 1.1. e 1.2. e completassem a primeira regra descoberta sobre o uso incorreto da vírgula.

Todas as conclusões foram assertivas, pois, os alunos registaram que não podiam separar, com vírgula, o sujeito do predicado.

Para dar continuidade à descoberta das outras situações relacionadas com as proibições no uso da vírgula, foram apresentadas novas frases igualmente dispostas em duas colunas.

Relativamente às frases da coluna A, a primeira questão solicitava a substituição dos grupos nominais sublinhados por um pronome pessoal “o”, “a”, “os”, “as”. As respetivas ênclises foram realizadas, com facilidade, por todos os alunos. Somente o exercício seguinte evidenciou algum esquecimento do assunto, por parte de dois alunos, que necessitaram de auxílio na identificação da função sintática desses grupos. Esta ocorrência permitiu colmatar a dificuldade apresentada, ao ser reforçada uma explicação em seu redor.

O passo seguinte, uma vez mais, conduzia os alunos para o processo de observação, comparação de dados e formulação de hipóteses, desta vez, em relação às frases da coluna B que se encontravam mal pontuadas. Diante da situação, os alunos teriam de efetuar comparações com os dados anteriormente obtidos para descobrirem a nova regra do uso incorreto da vírgula. Efetivamente a situação possibilitou que os alunos inferissem que não podiam separar com vírgula o complemento direto.

Feito o registo desta conclusão, no último exercício, os alunos observaram as frases da coluna A e da coluna B. Nesta última coluna e seguindo a mesma tipologia dos exercícios anteriores, as frases encontravam-se mal pontuadas. Este processo de

descoberta foi o que evidenciou um pouco de mais dificuldade. Não foi com a rapidez observada nos exercícios anteriores que os alunos chegaram aos resultados pretendidos. Aqui, foi necessário recorrer a uma certa estimulação para que os alunos pudessem concluir que é proibido o uso da vírgula a separar os verbos “ser” e “estar” das palavras obrigatórias que os acompanham.

A aula deu-se por finalizada com uma reflexão e esquematização das conclusões obtidas. Num primeiro momento de reflexão sobre este processo de descoberta podemos concluir que os alunos evidenciam uma motivação acrescida na realização desta tipologia de tarefas e foram capazes de construir o seu próprio conhecimento o que, à partida, traz benefícios acrescidos quer de carácter concetual, quer de carácter instrumental.

Destacamos como aspeto positivo desta tarefa o facto da mesma fomentar o conhecimento da relação da pontuação com a classe das palavras e a identificação das dependências entre as palavras que compõem as frases, o que reforça a natureza sintática das regras do uso da vírgula. No entanto, uma crítica que lhe apontamos diz respeito ao facto da mesma, apesar de incluir todas as fases inerentes ao trabalho laboratorial, falhar na contextualização dos exercícios e no caso do último exercício, restringir-se à apresentação de duas frases para a deteção da regularidade.

A consequente avaliação de todo o processo desenvolvido foi efetuada na quinta aula. Para nos possibilitar uma testagem mais rigorosa das reais aprendizagens dos alunos e uma vez que esta atividade enfocou na realização do pós-teste (ver anexo IX), foram estipulados alguns tópicos a serem seguidos. Assim, apresentou-se aos alunos o desafio de produzirem um texto no qual teriam de continuar a história passada no reino da bicharada e imaginar o que se teria passado no ato eleitoral ou nos dias seguintes à eleição do novo chefe do reino. A esta explicação foi introduzida uma nota que chamava a atenção para o uso obrigatório dos dois pontos, das vírgulas, de pelo menos dois pontos finais, de três pontos de interrogação e dois pontos de exclamação.

Delineámos estes tópicos para evitar que nos deparássemos com produções textuais isentas de discurso direto, o que inviabilizava uma aferição dos conhecimentos efetivos do conteúdo em estudo.

Para traçarmos um quadro de análise face aos resultados obtidos no pós-teste começámos por verificar se era possível confirmar-se um uso mais expressivo dos sinais de pontuação.

No cumprimento deste rumo constatámos que todos os textos apresentavam uma ampliação muito significativa do número de parágrafos e uma forte interação com o subsistema da escrita relativo ao discurso direto, o que confirmou a expectativa. Inclusivamente, podemos afirmar que, dos 70% de alunos que apresentam um recurso tímido à pontuação, todos demonstraram resultados claros em sentido contrário.

Fortemente significativo foi, também, o facto de todos os alunos terem demonstrado um emprego correto e expressivo do ponto final e dos pontos de interrogação e de exclamação.

Recorde-se que diagnosticámos no grupo constituído pelos alunos nº 5, nº 6, nº 7 e nº 9, dificuldades acentuadas na aplicação generalizada dos sinais de pontuação. Estes alunos apresentavam um número muito reduzido de parágrafos, decorrente do quase inexistente uso da pontuação e verificava-se o discurso direto cravado na narrativa. Neste momento, o grupo apresentou uma evolução extremamente positiva. Já sinalizaram corretamente os diálogos, demarcaram parágrafos e não demonstraram hesitação no emprego dos sinais de entoação.

Um processo igualmente evolutivo verificou-se no grupo de alunos que já apresentavam ensaios um pouco mais expressivos quanto ao uso da pontuação. Relativamente a estes, pudemos inferir que, excetuando a aplicação da vírgula, demitiram-se do uso incorreto das marcas de pontuação e evidenciaram uma estabilidade quanto ao seu uso eficiente.

Outro dado curioso remete para a situação de três alunas terem aplicado corretamente reticências nos seus textos. Considerando o ano de escolaridade em causa, este uso evidencia o índice de desempenho alcançado.

O próximo quadro permite a visualização das conclusões referidas:



**Quadro 9 - Uso dos sinais de pontuação no pós-teste.**

Sinais	Não aplicam		Aplicação incorreta		Inconstância na aplicação		Aplicação correta	
	A.	%	A.	%	A.	%	A.	%
.	-	-	-	-	-	-	10	100%
,	1	10%	2	20%	5	50%	2	20%
!	-	-	-	-	-	-	10	100%
?	-	-	-	-	-	-	10	100%
:	-	-	-	-	-	-	10	100%
-	-	-	-	-	-	-	10	100%
...	-	-	-	-	-	-	3	30%

De seguida, iremos transcrever alguns excertos mais significativos que retratam este processo de análise.

De um diagnóstico que apontava uso exclusivo do ponto final, transcrevemos o seguinte excerto da produção textual da aluna nº 1:

14.a) *“A águia reparou que vinha lá o Leão, o antigo rei da savana e disse: – Ólhem, vem aí o leão! – Disse a águia.”*

A aluna nº 2 apresentava instabilidade na aplicação do discurso direto, desconhecia o ponto de exclamação e usava incorretamente a vírgula. Vejamos o seguinte excerto:

14.b) *“Num dia de manhã, a coruja muito vaidosa pôs o seu perfume de cereja, vestiu-se, tomou o pequeno-almoço e foi colar os cartazes que anunciavam a reunião. Logo, aproximou-se o papagaio que leu o cartaz e disse:*

14.c) *“ – Olhem, vai haver uma reunião, amanhã às 7h30 da manhã!”*

O aluno com necessidades educativas especiais que apresentava dificuldades generalizadas no uso de toda a pontuação apresentou a seguinte transcrição onde evidencia resultados bastante positivos:

14.d) *“Mas o hipopótamo disse:*

*– Tu já foste! Agora queremos outro!*

*– Alguém quer ser rei ou rainha?”*

Outros exemplos significativos são retratados na escrita dos alunos nº 7 e nº 8, respetivamente, que pertenciam ao grupo de alunos com muitas dificuldades:

14.b) “ – Não, não o mandem embora! – Disse o mocho a todos. – Pensem bem, sem o leão como é que os homens vão respeitar a savana?”

14.c) “Houve um dia em que o leão apareceu lá e a tartaruga disse:

– Tirem-no daqui!

– Não, esperem aí! – disse a águia.”

Da recuperação dos resultados decorridos do pré-teste e efetuando uma comparação com os dados aqui expressos, consideramos que houve uma melhoria extremamente significativa relativamente à forma como os alunos aplicavam a generalidade dos sinais de pontuação.

Quanto ao uso da vírgula, apesar das melhorias em torno da sua correta aplicação, a diversidade funcional da mesma adicionada a alguns aspetos subjetivos na sua aplicação, permite antecipar posteriores intervenções.

Assim, no esboço das primeiras conclusões afirmamos, com bastante confiança, que a trajetória decorrente da aplicação do laboratório gramatical se traduz por uma linha claramente ascendente, no que ao desempenho dos alunos diz respeito.



## **Conclusão**

Neste estudo, pretendeu-se argumentar a favor da implementação dos laboratórios gramaticais em torno do ensino da gramática e, mais especificamente, em torno da pontuação.

Como é evidente, este processo não se encontra concluído. Existe, ainda, um percurso a ser trilhado que visa o seu enriquecimento. No entanto, considerando a faixa etária do público-alvo, estamos certos ao afirmar que o desenvolvimento deste processo evidenciou uma linha fortemente evolutiva.

Julgamos que o número de estudos sobre o assunto em questão não é suficiente e, considerando a natureza do nosso, de forma alguma, a amostra com que trabalhamos permitirá uma generalização de resultados. No entanto, as linhas aqui traçadas poderão motivar futuras reflexões, nomeadamente no âmbito do desenvolvimento de laboratórios gramaticais em torno de explorações dos diferentes casos de uso da vírgula.

Os resultados da implementação da metodologia laboratorial deram visibilidade a um conjunto de evidências que fomos registando ao longo deste processo de natureza avaliativa – formativa, indispensáveis para o desenvolvimento de estratégias e instrumentos de ação pedagógico-didática.

No que concerne à análise dos manuais e acompanhando as ideias, anteriormente desenvolvidas, a reflexão sobre a tipologia e o enquadramento dos exercícios que se eternizam nos manuais escolares, trouxe à tona o fraco fundamento dos mesmos bem como a sua índole intuitiva e pouco crítica. Ficou claro, pois, que centrar o seu ensino numa intervenção pedagógica baseada na apresentação das características dos diferentes sinais, na sua associação à tipologia frásica ou vincular o seu ensino a exercícios de pontuação de sentenças isoladas, não é o caminho mais profícuo.

Esta tipologia de exercícios não favorece uma efetiva reflexão sobre o uso da pontuação, não converge para a sua consciencialização, logo, dificilmente propiciarão efeitos positivos numa consequente transferência para a produção textual.

O ensino da pontuação não é, pois, algo que se compadeça com uma visão estreita e redutora. É possível que, através destas conclusões, se encontre fundamento para a questão, tantas vezes colocada: porque é tão difícil ensinar a pontuar?

Refletindo sobre o tratamento dado ao ensino do conteúdo, a experiência realizada aponta evidências, extremamente abonatórias, à tese que converge no sentido de que Laboratórios Gramaticais são uma componente fundamental na construção do saber.

Do ponto de vista evolutivo sobressaem, claramente, as diferenças no emprego dos padrões convencionais das marcas do discurso direto e uma ampliação muito significativa do número de parágrafos com uma forte interação da generalidade dos sinais de pontuação.

Desenvolver atividades que conduzam os alunos à descoberta, à explicação dos raciocínios, à reflexão do que fizeram e porque o fizeram, tornou sem dúvida todo o processo de dinâmica de sala de aula mais desafiante e, como tal, mais motivador. Além disso, o aspeto comunicacional, que valorizou o discurso dos alunos foi um importante ponto de partida para uma maior perceção dos seus conhecimentos e uma conseqüente explicitação das dificuldades.

Revelou-se fundamental a atitude atenta às comunicações dos alunos, à avaliação das suas respostas, à identificação das ideias essenciais que conduziram os alunos a uma compreensão mais aprofundada do conteúdo gramatical, tendo por horizonte os objetivos planificados. Este princípio foi outra mais-valia retirada da aplicação do processo apresentado na abordagem ativa da descoberta, como espaço privilegiado de aprendizagem.

Sem dúvida que este processo apresenta um forte potencial para auxiliar o desafio do ensino da pontuação. As opções talhadas, na sua consecução, vieram reforçar que o contacto com o texto como um todo fortalece a perceção do uso da pontuação.

Fomentar a análise e a produção de trechos conversacionais de forma contextualizada é, sem dúvida, um excelente caminho para um uso proficiente das marcas do discurso direto, do ponto de exclamação e do ponto de interrogação.

O recurso à dramatização, o desafio e a perspetiva de visibilidade das diferentes apresentações revelaram uma componente fundamental na construção do saber, ao potenciarem um envolvimento muito entusiasta dos alunos.

Decorrente do exposto, o processo desenvolvido em torno do Laboratório Gramatical enfoca em duas ordens de observação. Por um lado, as questões que evidenciam a importância da planificação, ao delinear contextos de ensino e aprendizagem francamente favoráveis à aquisição dos conhecimentos. Por outro, a descentralização dos papéis. É o aluno que descobre e constrói o seu próprio conhecimento.

Consideramos que não é tarefa fácil mudar mentalidades e, no caso concreto do ensino dos conteúdos gramaticais, que esteve sempre centrado no papel do professor, ou seja, num ensino normativo, afigura-se uma tarefa ainda mais difícil. Contudo, através deste trabalho foi possível constatar que a abordagem pela descoberta reveste-se de extrema importância pela interatividade, pela motivação dos alunos no envolvimento das situações de descoberta e pelo consequente enfoque dado à aquisição de conhecimentos de forma contextualizada. Estes aspetos são o pilar facilitador de aprendizagens significativas, pelo que é possível inferir que conduzem a resultados profícuos.

Esta conclusão, de modo algum objetiva um rompimento total com um ensino da gramática de carácter normativo, até porque as dimensões que o processo de descoberta envolve, quer ao nível da planificação, quer ao nível da morosidade da sua implementação, não são compatíveis com o recurso de forma exclusiva a esta metodologia. Acresce-se o facto de nem todos os conteúdos gramaticais serem passíveis de atitude de descoberta.

Em suma, é importante valorizar o ensino da gramática dando ênfase a atividades pautadas pela descoberta do saber, no entanto, haverá sempre espaço para duas metodologias distintas, pelo que se impõe a necessidade de seguir uma lógica de complementaridade.



## **Bibliografia**

Baptista, Adriana et al. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Brito, A. (s.d.). *Gramática: histórias, teorias, Aplicações*. Fundação U.P. Porto. pp. 275-284.

Cardoso, A. e Sousa, O. (2010). *Desenvolver competências de Língua: Percursos pedagógicos*. Edições Colibri/CIED. Lisboa

Casanova, I. (2009). *Dicionário Terminológico – Compreender a TLEBS*. Plátano Editora. Lisboa.

Catach, N. (1980). *La ponctuation. Langue Française*. 45: 16-27. Paris: Larousse.

Chacon, L. (1997). A pontuação e a demarcação dos aspetos rítmicos da linguagem. *Delta*. vol.13, 1.

Chartrand, S.-G. (1996). *Apprendre grammaire par la démarche active de découverte*, Chartrand, Suzanne-G. (dir.). *Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire*, Éditions Logiques. Montréal/Paris, pp. 197-225.

Costa, J. et al. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC. <<http://www.dgidc.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=90> e <http://area.dgidc.min-edu.pt/download/CELInternet.html>>. Acedido em: 18 jun. 2012.

Costa, J. (1991). *Ensino Básico – Organização Curricular e Programas*. Volume II. - 1º Ciclo. M.E – DGEBS. Lisboa.

Costa, J. (1991). *Programas de Língua Portuguesa: competências linguísticas e práticas de língua*. In M.<sup>a</sup> R. Delgado-Martins et al. (Coord), *Documentos sobre os novos programas de português*, pp. 9-20. Edições Colibri. Lisboa.

Costa, L. (s.d.). *A minha gramática*. Educação Nacional, Lda. Porto.

Cunha, C. e Lindley C. (2002). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 17.<sup>a</sup> edição. Edições João Sá da Costa. Lisboa.

DGEBS (1991a). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico*. Vol I. Ministério da Educação. Lisboa.

DGEBS (1991b). *Programa de Língua Portuguesa - Plano de organização do ensino-aprendizagem. Ensino Básico*, Vol II. Ministério da Educação. Lisboa.

Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In: Delgado Martins et al., *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística*. Edições Colibri. Lisboa, pp. 165 – 177.

Duarte, I. (1986). *O ensino da gramática: do imobilismo às modas*. Palavras n.º 9. Associação de Professores de Português. Lisboa, pp. 38 – 42.

Duarte, I. e Ferraz, M. (1997). *A Língua materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Lisboa.

Duarte, I. (1998a). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta. Lisboa.



Duarte, I. (1998b). Algumas boas razões para ensinar gramática. In 2.º Encontro de Professores de Português. *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender*. Areal. Porto, pp. 110-123.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*, Direção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Fonseca, J. e Mota, A. (2005). *Saltitão*. Gailivro. Vila Nova de Gaia.

Hudson, R. (1992). *Teaching Grammar: A Guide for the National Curriculum*. Oxford: Blackwell.

Leal, T. e Guimarães, G. (2002). Por que é tão difícil ensinar a pontuar? *Revista Portuguesa de Educação*. Braga. - Vol. 15, nº 1, pp. 129-146.

Letra, C. e Borges, M. (2012). *O Mundo da Carochinha*. Gailivro. Alfragide.

Lima, E. et al. (2012). Alfa. Porto Editora. Porto.

Marques, M. e Gonçalves, C. (2012). *Desafios*. Santilhana: Carnaxide.

Melo, P. e Costa, M. (2012). *A grande Aventura*. Texto Editores: Lisboa.

Monteiro, A. (2005). *Fio-de-Prumo*. Livraria Arnado: Coimbra.

Nery, J. (1993). *Na casa da língua moram as palavras*. Edições Asa. Porto.

Neto, F. (2006). *Português Directo 3º e 4º Gramática de Língua Portuguesa*. Edições Livro Directo. Maia.

Osborn, P. (2002). *How Grammar Works: a Self-teaching guide*. Jonh Wiley & Sons. NewYork

Pereira, C. et al. (2005). *Pasta Mágica*. Areal Editores. Porto.

Portaria n.º266/2011. D.R. n.º 177, Série I, de 14 de setembro de 2011.

Reis, C. (2007). *Actas, Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Ministério da Educação/DGIDC. Lisboa.

Reis, C. et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

<[http://www.oei.es/pdf2/Programas\\_LPEB.pdf](http://www.oei.es/pdf2/Programas_LPEB.pdf)>. Acedido em: 14 de junho de 2012.

Rocha, I. (1998). *Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação*.

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501998000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acedido em 18 de junho de 2012.

Rodari, G. (1993). *Gramática da Fantasia*. Lisboa. Caminho.

Travaglia, L. (2000). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. Cortez. São Paulo.

Torres, N. (2005). *Pirilampo*. Edições Nova Gaia: Maia.

Xavier, L. (2010). *Da performance à competência linguística*. Mathésis, nº19, pp. 9-18.

Xavier, L. (2009). *Ensino da Gramática: reflexões em torno do verbo*. Exedra, nº1, ESEC, Coimbra. in: <<http://www.exedrajournal.com/docs/01/167-176.pdf>. Acedido em 12, julho, 2012.

Silvano, P. e Rodrigues, S. (2010). *A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação*. in <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8321.pdf>. Acedido em 14 de junho de 2012.



## **Anexos**



**Anexo I - Identificação dos manuais escolares analisados**

Código do M.E.	Título	Autores	Editora	Cidade de edição	Ano de edição
<b>A</b>	<b>Fio-de-Prumo</b>	António Monteiro	<b>Livraria Arnado</b>	Coimbra	2005
<b>B</b>	<b>Pasta Mágica</b>	Cláudia Pereira / Isabel Borges Angelina Rodrigues/ Luísa Azevedo	<b>Areal editores</b>	Porto	2005
<b>C</b>	<b>Pirilampo</b>	Noémia Torres	<b>Edições Nova Gaia</b>	Maia	2005
<b>D</b>	<b>Saltitão</b>	Júlia Fonseca / António Mota	<b>Gailivro</b>	Vila Nova de Gaia	2005
<b>E</b>	<b>Alfa</b>	Eva Lima / Nuno Barrigão Nuno Pedroso / Vitor da Rocha	<b>Porto Editora</b>	Porto	2012
<b>F</b>	<b>A grande Aventura</b>	Paula Melo / Marisa Costa	<b>Texto Editores</b>	Lisboa	2012
<b>G</b>	<b>O Mundo da Carochinha</b>	Carlos Letra / Miguel Borges	<b>Gailivro</b>	Alfragide	2012
<b>H</b>	<b>Desafios</b>	Maria Marques / Carolina Gonçalves	<b>Santilhana</b>	Carnaxide	2012









**Anexo III – Pré-teste 2**

EB1 de Anobra – 3º ano

Língua Portuguesa

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Profª. Sara Aires

Parte I

1 – Completo com sinais de pontuação que indiquem **pausas**.

O António gosta da escola ☐

A Joana ☐ o Luís ☐ o Tiago e o João são seus amigos ☐

Foram juntos à confeitaria onde eram vendidos vários rebuçados de morango ☐ de laranja ☐  
de caramelo ☐ etc ☐

- Como sabem ☐ hoje começa o outono ☐

2 – Agora utilizo os sinais que indicam **entoações** diferentes.

O Luís – que adora contar histórias – começou ☐

- Que tesouro encontraram ☐

- Era uma arca perdida ☐

- Eram joias ☐ Como lá chegariam ☐

3 – Faço a pontuação.

Lá no sótão as aranhas esperavam ☐

☐ Que triste vida a nossa ☐ Pantufas ☐

☐ Queria tanto ver a árvore de Natal ☐ mamã ☐

☐ Tem paciência ☐ Está quase na hora ☐

A hora chegou e as aranhas desceram para a sala deserta ☐

Ao descer ☐ encantadas com os enfeites da árvore ☐ percorriam-na de lado a lado  
deixando atrás de si os seus finos fios ☐

☐ Tantas bolas coloridas mamã ☐ Não achas que só lhe falta o brilho ☐

☐ Alguém vai tratar disso ☐ diz a aranha mãe ☐

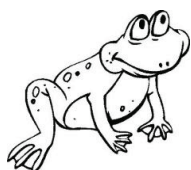
EB1 de Anobra – 3º ano

Língua Portuguesa

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Profª. Sara Aires

Parte I

**O regresso do sapo**



O sapo estava muito contente. Tinha dormido por baixo de uma pedra durante todo o inverno e, agora que a primavera tinha chegado, poderia chegar ao seu pequeno lago.

A caminho da casa encontrou o Ouriço e o Texugo. Pouco depois, encontrou também o Coelho e o Rato do Campo, e brincaram a saltar ao eixo.

De repente, ele reparou que estava a ficar escuro. O Rato do Campo emprestou a sua lanterna, para o sapo ver o caminho e atravessar o bosque, em direção ao lago.

Uuu-uuh! Soprava o vento por entre as árvores.

Squuiik-squiiik! Rangia a lanterna, a balançar. E à volta dele, estava muito, muito escuro.

Quando o sapo chegou a casa, pousou a lanterna atrás de si. Estava mesmo a saltar para a água quando, de repente, viu...um grande, negro e assustador Monstro do Lago, com enormes garras, a vir na sua direção por entre os juncos.

M. Christina Butler, *Numa noite muito escura*,

*Lisboa*, Minutos de leitura, 2008, p. (1-3, 5) (excerto)

1 – Quando o sapo ia para sua casa encontrou o Ouriço e o Texugo. Imagina que és o Texugo e faz uma pergunta ao sapo.

2 – O Rato do campo, ao emprestar a sua lanterna ao sapo, ensinou-o a trabalhar com ela. Inventa três instruções, ditas pelo Rato do Campo, para o sapo usar corretamente a lanterna.

3 – O que poderá ter dito o sapo quando viu o grande, negro e assustador Monstro do Lago?

## **Anexo IV – Planificação da atividade laboratorial**

### **PLANIFICAÇÃO**

---

**Atividade: “Um laboratório gramatical em torno da pontuação”**

#### **Público alvo**

- ✓ 10 alunos do 3º ano de escolaridade.

#### **Duração**

- ✓ 5 aulas ( blocos de 90 min.)

#### **Domínio**

- ✓ Funcionamento da Língua<sup>21</sup>

#### **Competências**

**Desenvolver a consciência linguística com objetivos instrumentais:**

- ✓ Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.
- ✓ Conhecer regras gramaticais básicas.

#### **Descritores de desempenho**

- ✓ Conhecer e aplicar os sinais de pontuação.

#### **Objetivos**

- ✓ Explorar os princípios da abordagem pela descoberta no ensino-aprendizagem do CEL;
- ✓ Abordar a pontuação;
- ✓ Utilizar corretamente a pontuação na produção textual.

#### **Materiais**

- ✓ Texto “No reino da bicharada”;
  - ✓ Pré-teste;
  - ✓ Fichas de trabalho;
  - ✓ Pós-teste.
- 

<sup>21</sup> Lembramos que esta planificação segue a terminologia do Programa de Português de 2001, uma vez que são essas as orientações que vigoravam para o 3º ano de escolaridade na altura em que foi posta em prática esta atividade.

---

### **Desenvolvimento da atividade**

#### **Aula 1**

- **Dramatização do texto: “No reino da bicharada”.**
- ✓ **Exploração oral do texto, conduzindo os alunos para uma análise à forma como os intervenientes do texto se expressam;**
- ✓ **Realização da tarefa de descoberta dos sinais de pontuação (preenchimento da tabela).**
- ✓ **Confronto dos resultados.**
- ✓ **Com base na observação dos resultados os alunos formulam as hipóteses e registam das conclusões.**
- ✓ **Confirmação das regras na gramática.**
- ✓ **Debate e reflexão sobre o trabalho desenvolvido.**

#### **Aula 2**

- **Manipulação dos sinais de pontuação:**
- ✓ **Formação de grupos em pares. Distribuição da ficha de trabalho.**
- ✓ **Confrontação dos resultados obtidos com explicitação das alterações.**

#### **Aula 3**

- **Atividade de treino.**
- ✓ **Reescrita da carta do leão de acordo com o objetivo.**

#### **Aula 4**

- **Atividade “Vírgulas Proibidas”.**
- ✓ **Com base na observação dos dados os alunos formulam as hipóteses e registam as conclusões.**
- ✓ **Debate e reflexão sobre o trabalho desenvolvido.**

#### **Aula 5**

- **Aplicação do Pós-teste.**

**Avaliação da atividade através dos resultados obtidos.**

---

**Anexo V – Laboratório gramatical – aula nº1**

EB1 de Anobra – 3º ano

Laboratório gramatical - pontuação

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



**Parte I**

**No reino da bicharada**

Aquele leão era mesmo convencido.

- Sou o rei dos animais! – rugia, sentado no rochedo que lhe servia de trono.

E os bichos encolhiam-se porque ele é que mandava naquelas terras.

- Mas por que razão é rei?

Ninguém sabia responder.

- O leão é o bicho mais velho? – quis saber o pardal.

- Não, eu é que sou a mais velha! – confessou desta vez a tartaruga.

- É o que tem a boca maior?

Imediatamente o crocodilo e o hipopótamo escancararam as suas bocarras.

- É o mais sábio?

Todos se viraram para o mocho, que passava a vida a estudar e a dar lições.

Pela primeira vez, os bichos começaram a pensar que talvez fosse melhor o leão ser substituído.

-Estamos fartos! Não queremos mais reis!

O leão, furioso, ainda tentou travar a revolução. Mas, quando se preparava para morder, um enxame de abelhas pregou-lhe mil ferroadas na língua.

Fugiu dali a sete pés...

Então a bicharada reuniu-se toda à beira da lagoa e proclamou a república.

A eleição vai ser amanhã e ninguém vai faltar ao ato eleitoral pois o papagaio não se cansa de repetir:

Nós somos bichos

Não somos gente

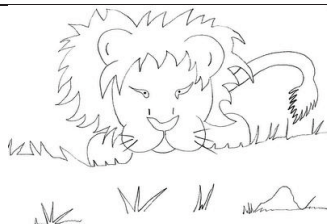
Mas também queremos

Um presidente.

Luísa Ducla Soares, *O livro das datas*, Porto, Civilização Editora, 2009, p. (45-46), (excerto adaptado, com supressões)

1 – Completa a tabela de acordo com o texto:

Intenção da frase	Exemplos	Pontuação
- Meninos e meninas gosto de me admirar de tudo. Também sirvo para indicar medo, espanto ou surpresa.	<div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div>	<div></div> <div>( )</div>
<div></div> <div></div> <div></div> <div></div>	<p>Aquele leão era mesmo convencido.</p> <p>Ninguém sabia responder.</p> <p>Então a bicharada reuniu-se toda à beira da lagoa e proclamou a república.</p>	<p>Ponto final</p> <p>( . )</p>
- Somos três irmãs. Indicamos dúvidas, incertezas ou suspendemos pensamentos.	<div></div> <div></div> <div></div>	<div></div> <div>( )</div>
	<p>O leão, furioso, ainda tentou travar a revolução. Mas, quando se preparava para morder, um enxame de abelhas pregou-lhe mil ferroadas na língua.</p>	<p>Vírgula</p> <p>( , )</p>
	<div></div> <div></div> <div></div>	<p>Ponto de interrogação</p> <p>( ? )</p>
- Somos gémeos. Usam-nos antes de uma citação ou enumeração.	<div></div> <div></div> <div></div>	<div></div> <div>( )</div>





**Anexo VI – Laboratório gramatical – aula nº2**

EB1 de Anobra – 3º ano

Laboratório gramatical - pontuação

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Profª. Sara Aires

**Parte II**

1 - Lê o texto com muita atenção.

**A revolução**

- 1 A chita a leoa e o tigre tentaram por fim à revolução mas o leão furioso desatou a morder na bicharada.
- 2 O mocho fez um pedido às abelhas.
- 3 São capazes de travar o leão com umas valentes ferroadas na língua!
- 4 – Ao ataque – disseram as abelhas.
- 5 Foi remédio santo nunca mais se viu o leão naquelas paragens.
- 6 Dias mais tarde o mocho recebeu uma carta do leão reuniu toda a bicharada e comunicou o seguinte.
- 7 –Temos um grande problema. Quem é que me ajuda a decifrar uma carta do leão! Depressa.
- 8 Apareceram quatro voluntários e o mocho pediu para aguardarem pelas novidades!

Sara Aires

2 – Reescreve o texto corrigindo a pontuação errada. Explica o porquê das alterações.

**1ª frase:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Não alterei ☐ Alterei porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2ª frase:** \_\_\_\_\_

Não alterei ☐ Alterei porque \_\_\_\_\_

---

**3ª frase:** \_\_\_\_\_

Não alterei ☐ Alterei porque \_\_\_\_\_

---

**4ª frase:** \_\_\_\_\_

Não alterei ☐ Alterei porque \_\_\_\_\_

---

**5ª frase:** \_\_\_\_\_

Não alterei ☐ Alterei porque \_\_\_\_\_

---

**6ª frase:** \_\_\_\_\_

Não alterei ☐ Alterei porque \_\_\_\_\_

---

**7ª frase:** \_\_\_\_\_

Não alterei ☐ Alterei porque \_\_\_\_\_

---

**8ª frase:** \_\_\_\_\_

Não alterei ☐ Alterei porque \_\_\_\_\_

---

**Anexo VII – Laboratório gramatical – aula nº3**

EB1 de Anobra – 3º ano

Laboratório gramatical - pontuação

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Prof.ª Sara Aires

**Parte III**

Imagina que és a **águia-real** e és voluntária para decifrares a carta do leão. Quando o mocho te deu a carta verificaste que é possível que sejas tu a ficar no lugar do leão. Reescreve a carta fazendo a pontuação de modo a que isso se torne realidade.

Bicharada:

Nunca mais serei vosso rei mas queria deixar o meu trono à minha querida águia-real não ao crocodilo jamais se destinará ao hipopótamo nada dou ao mocho

Bicharada:

---

---

---

---

---



EB1 de Anobra – 3º ano

Laboratório gramatical - pontuação

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Profª. Sara Aires

### Parte III

Imagina que és o **crocodilo** e és voluntário para decifrares a carta do leão. Quando o mocho te deu a carta verificaste que é possível que sejas tu a ficar no lugar do leão. Reescreve a carta fazendo a pontuação de modo a que isso se torne realidade.

Bicharada:

Nunca mais serei vosso rei mas queria deixar o meu trono à minha querida águia-real não ao crocodilo jamais se destinará ao hipopótamo nada dou ao mocho

Bicharada:

---

---

---

---

---

---



EB1 de Anobra – 3º ano

Laboratório gramatical - pontuação

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Profª. Sara Aires

### Parte III

Imagina que és o **hipopótamo** e és voluntário para decifrares a carta do leão. Quando o mocho te deu a carta verificaste que é possível que sejas tu a ficar no lugar do leão. Reescreve a carta fazendo a pontuação de modo a que isso se torne realidade.

Bicharada:

Nunca mais serei vosso rei mas queria deixar o meu trono à minha querida águia-real não ao crocodilo jamais se destinará ao hipopótamo nada dou ao mocho

Bicharada:

---

---

---

---

---

---





EB1 de Anobra – 3º ano

Laboratório gramatical - pontuação

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Prof.ª Sara Aires

### Parte III

Imagina que és o **mocho** e, ao tentares decifrares a carta do leão, verificaste que é possível que sejas tu a ficar no lugar do leão. Reescreve a carta fazendo a pontuação de modo a que isso se torne realidade.

Bicharada:

Nunca mais serei vosso rei mas queria deixar o meu trono à minha querida águia-real não ao crocodilo jamais se destinará ao hipopótamo nada dou ao mocho

Bicharada:

---

---

---

---

---

---



**Anexo VIII – Laboratório gramatical – aula nº4**

EB1 de Anobra – 3º ano	
Laboratório gramatical - pontuação	
Nome: _____	Data: ____/____/____ Profª. Sara Aires

**Parte IV**



1. Observa as frases da coluna A.

Coluna A	Coluna B
<u>O Pedro e os primos</u> viajaram no Verão.	*O Pedro e os primos, viajaram no Verão.
<u>O pai da Marta e da Joana</u> fez uma grande viagem.	*O pai da Marta e da Joana, fez uma grande viagem.
<u>A minha avó</u> conta muitas histórias.	*A minha avó, conta muitas histórias.
<u>A Rita e a Joana</u> ajudaram a Marta.	*A Rita e a Joana, ajudaram a Marta.

- 1.1. Substitui os grupos nominais sublinhados por um pronome pessoal.

---



---



---



---

- 1.2. Identifica a função sintática desses grupos. \_\_\_\_\_

2. Observa, agora, as frases da coluna B, que estão pontuadas de forma incorreta.

- 2.1. Tendo em conta o resultado a que chegaste nas perguntas 1.1. e 1.2., completa a primeira regra sobre vírgulas proibidas:

<p><b>Vírgulas proibidas – Regra número 1</b></p> <p>Não podemos separar com vírgula o _____ do predicado.</p>
--

2. Observa as frases da coluna A.

Coluna A	Coluna B
O Pedro comprou <u>rebuçados</u> .	*O Pedro comprou, <u>rebuçados</u> .
A Marta encontrou <u>o Pedro</u> .	*A Marta encontrou, <u>o Pedro</u> .
O João ouviu <u>várias vozes</u> .	*O João ouviu, <u>várias vozes</u> .
A Maria atirou <u>a bola</u> .	*A Maria atirou, <u>a bola</u> .

3.1. Substitui os grupos nominais sublinhados por um pronome pessoal (o, a, os, as).

---



---



---



---

3.2. Identifica a função sintática desses grupos. \_\_\_\_\_

4. Observa, agora, as frases da coluna B, que estão pontuadas de forma incorreta.

4.1. Tendo em conta a análise que fizeste nas perguntas 3.1. e 3.2., completa a segunda regra sobre vírgulas proibidas:

<p style="text-align: center;"><b>Vírgulas proibidas – Regra número 2</b></p> <p style="text-align: center;">Não podemos separar com vírgula do _____</p>
---

5. Observa as frases das colunas A e B e, depois de recordares o que acontece com os verbos “ser” e “estar”, completa a terceira regra sobre vírgulas proibidas.

Coluna A	Coluna B
O Pedro está cansado.	*O Pedro está, cansado.
A Marta é simpática.	* A Marta é, simpática.

<p style="text-align: center;"><b>Vírgulas proibidas – Regra número 3</b></p> <p>Não podemos separar com vírgula os verbos _____ e _____ das palavras obrigatórias que os acompanham.</p>
---

Fonte: in Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Conhecimento Explícito da Língua.

Laboratório gramatical - pontuação

## Parte V

**Nota:** é obrigatório utilizares os dois pontos, vírgulas, dois pontos finais, três pontos de interrogação e dois pontos de exclamação.

[illegible]